



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Tamara de Souza Campos

**Maestro de nós mesmos – uma perspectiva comparativa entre as figuras do
maestro e do professor**

Duque de Caxias
2013

Tamara de Souza Campos

**Maestro de nós mesmos: uma perspectiva comparativa entre as figuras do
maestro e do professor.**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título em Mestre, ao Programa de Pós - graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Neiva Vieira da Cunha

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

C198 Campos, Tamara de Souza.
Maestro de nós mesmos: uma perspectiva comparativa entre as
figuras do maestro e do professor / Tamara de Souza Campos – 2013.
106f.

Orientadora: Neiva Vieira da Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Regência (Música) - Teses. 2. Professores – Teses. I. Cunha,
Neiva Vieira da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37:78.071.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tamara de Souza Campos

Maestro de nós mesmos: uma perspectiva comparativa entre as figuras do maestro e do professor.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título em Mestre, ao Programa de Pós - graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 4 de março de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Neiva Vieira da Cunha (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Liliane Leroux
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Diana de Souza Pinto
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio

DEDICATÓRIA

Ao meu noivo pela compreensão, apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual não seria possível a realização desse trabalho.

À professora Liliane Leroux, cujas aulas me ajudaram a pensar no projeto e pelas contribuições dadas ao trabalho.

À professora Diana de Souza Pinto, pela confiança e inúmeras reflexões críticas.

Ao Daltro de Almeida com quem partilhei a frutífera conversa que inspirou esse trabalho e aos colegas do Sindicato e músicos com quem convivi.

À Julia Assis, pela amizade e ajuda com a edição das cenas dos filmes e hospedagem das mesmas no youtube.

À minha família, em especial minha mãe e padrasto, companheiros críticos de toda vida.

À Neiva Vieira da Cunha - minha orientadora sempre atenta, estimulante e fundamental para a construção e desenvolvimento da presente dissertação.

Aos professores do programa pelas aulas, conselhos e indicações de livros que fortaleceram esse trabalho.

Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente.

Jacques Rancière

RESUMO

CAMPOS, Tamara de Souza. **Maestro de nós mesmo**: uma perspectiva comparativa entre as figuras do maestro e do professor. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

O presente trabalho tem como objetivo verificar se existem aspectos similares na relação entre o maestro de orquestra e o professor. A hipótese é que a prática desses atores sociais, dentro do ambiente institucional orquestra e escola, limita a ação dos indivíduos que se encontravam subordinados aos mesmos – no caso músicos e alunos –, resultando em estudantes que sempre dependeriam de explicações e não podem avançar sem a tutela do mestre, e músicos que ficam restritos a função de técnicos do som, de meros executores, não ajudando, por exemplo, a compor o espetáculo, escolher repertórios, entre outros atos considerados da alçada do maestro, que seria o verdadeiro artista dentro do microuniverso orquestra. Da mesma forma, o professor seria o único detentor do verdadeiro saber, o saber científico. Para investigar se tal perspectiva comparativa era possível, foi adotada a Análise de Discurso da vertente sociointeracional em quatro cenas de dois filmes: *Ensaio de Orquestra*, para estudar o papel do maestro e do músico, e *Ao Mestre com Carinho*, para que os papéis de professor e aluno fossem investigados. Além da análise de discurso sociointeracional, explorado enquanto perspectiva, também foi utilizado o modelo do SPEAKING, proveniente da etnografia da comunicação, aplicado como ferramenta metodológica para entender as cenas do filmes de maneira mais profunda: quais os atores sociais envolvidos, os propósitos comunicativos, o tom da comunicação, as normas que regulam a interação. Para que ficasse mais claro como, no curso da interação dramática, os atores cooperam para definição de situação, entendem seus papéis, os negociam, se posicionam, quebram as regras ou se submetem a elas, recorremos a dinâmica dos enquadres e alinhamentos, que possibilitam ver como os posicionamentos dos atores mudam no curso da encontro face a face.

Palavras-chaves: Maestro. Professor. Papel Social. Interação. Análise de Discurso. Cinema.

ABSTRACT

CAMPOS, Tamara de Souza. **Conductor of ourselves**: a comparative perspective between the figures of the conductor and the teacher. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

This study aims to determine if there are similar aspects in the relationship between teacher and orchestra conductor. The hypothesis is that the practice of these social actors, within the institutional environment of school and orchestra, limits the actions of individuals who were subordinate to them – in case, musicians and students - resulting in students who always depend on explanations and can not move forward without the tutelage of master and musicians who are restricted to the function of the sound technicians, mere executors, not helping, for example, to compose the show, choosing repertoire, among other acts considered the purview of the conductor, that would be the true artist inside the orchestra's microuniverse. Likewise, the teacher would be the only holder of true knowledge, scientific knowledge. To investigate whether such a comparative perspective was possible, was adopted sóciointeracional discourse analysis to study four scenes from two movies: *Orchestra Rehearsal*, to investigate the social role of conductor and musician, and *To sir with Love*, for the roles of teacher and student were analyzed. Besides the analysis of sociointeracional discourse, that was explored as a perspective, we used the Hymes's SPEAKING grid, from the ethnography of communication, applied as a methodological tool to understand the scenes of the movies in a deeper way: who are the social actors involved, what are the communicative purposes, what are the tone of the communication and the rules governing the interaction. To make more clear how in the course of the dramatic interaction actors cooperate to define the situation, understand their roles, negotiate, stand, break the rules or submit to them, we used the dynamics of framings and footings, enabling see how the positions of the actors change in the course of meeting face to face.

Keywords: Conductor. Teacher. Social Role. Interaction. Discourse Analysis. Cinema.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 -	Cena 1 Ao Mestre com Carinho	55
Quadro 2 -	Cena 2 Ao Mestre com Carinho	64
Quadro 3 -	Denham e o professor	72
Quadro 4 -	Cena 1 Ensaio de Orquestra	78
Quadro 5 -	Cena 2 Ensaio de Orquestra	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A FORMAÇÃO DO ETHOS	16
1.1 Introdução	16
1.2 Maestros e músicos	17
1.3 Professores e alunos	30
1.4 Conclusão	36
2 QUESTÕES TEORICO-METODOLÓGICAS	38
2.1 Introdução	38
2.2 Interacionismo Simbólico	38
2.3 Dinâmica do Enquadre e Alinhamento	41
2.4 Identidade e Papel Social	44
2.5 Etnografia da Comunicação	46
2.6 Conclusão	50
3 ANÁLISE DO FILME AO MESTRE COM CARINHO	51
3.1 Introdução	51
3.2 Panorama geral de Ao Mestre com Carinho	51
3.3 Análise da cena 1	53
3.4 Análise da cena 2	63
3.5 Conclusão	75
4 ANÁLISE DO FILME ENSAIO DE ORQUESTRA	76
4.1 Introdução	76
4.2 Panorama geral de Ensaio de Orquestra	76
4.3 Análise da cena 1	78
4.4 Análise da cena 2	88
4.5 Conclusão	96
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Coincidência ou não, a ideia do presente trabalho surgiu como uma inspiração artística, como os compositores que escutam uma conversa no ônibus, presenciam determinada cena, e ficam com aquele momento na cabeça, e usam para criar uma canção. Durante uma entrevista, que realizava enquanto jornalista para o *Jornal Musical*, veículo informativo do Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro, que foi editorado por mim de 2011 a 2012, escutei uma frase que me levou a refletir muito e acarretou neste trabalho de pesquisa.

O entrevistado era Daltro de Almeida, spalla¹ aposentado da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB). Conversávamos sobre a crise que atingira a OSB após o maestro Roberto Minczuk exigir que os músicos prestassem uma avaliação de desempenho, em janeiro de 2011. Os músicos se negaram, até que 36 deles, cerca de metade do corpo orquestral, foram demitidos. Foi uma crise sem precedentes na história da OSB.

Foi só depois de várias reformulações e reuniões que a FOSB e os músicos conseguiram chegar a um acordo, no dia 2 de setembro de 2011. Depois de oito meses de crise, acompanhados de perto pela imprensa, as negociações chegaram ao fim” (CAMPOS, T., 2011, p.31).

Daltro, em meados da entrevista, declarou que crises como aquela aconteciam porque o maestro, para reproduzir na íntegra suas palavras, “se sairá bem se entender que é um mestre entre professores”.²

A frase impactante foi logo sucedida por uma explicação dada pelo experiente instrumentista, que afirmou que a maioria dos músicos para conseguir passar no concurso para uma orquestra sinfônica tinha que ter um nível de excelência, pois as vagas são poucas, a concorrência grande, inclusive de artistas estrangeiros, cujos países, muitas vezes, valorizam e investem mais em música clássica do que o Brasil. Portanto, muitos dos músicos de orquestra, inclusive da OSB, já gozavam de prestígio profissional. Alguns músicos da referida orquestra, inclusive, lecionavam em universidades públicas, nos cursos de Música.

Durante minha experiência de quase dois anos atuando como jornalista no Sindicato pude constatar que os conflitos no relacionamento entre instrumentistas e maestros é uma

¹ A tradução da palavra spalla, de origem italiana, significa ombro. O spalla é o primeiro violino e o líder dos músicos na orquestra.

² Declaração publicada na entrevista : João Daltro lança livro de contos, página 12 no *Jornal Musical*, edição 49. Disponível para download no endereço: www.sindmsui.org.br/jornalmusical

realidade recorrente na área musical. Durante esse período, tive contato com diversos músicos e alguns maestros.

A entrevista com Daltro, aliado a essa experiência no sindicato, e ao fato de assistir noticiários que veiculavam matérias nas quais alunos e professores se desentendiam, com alguns casos inclusive acabando em agressão física, comecei a pensar se esses dois líderes – maestro e professor – tinham pontos em comum. Se o fenômeno da pedagogização fica tão enraizado, em decorrência dos diversos anos em que passamos por uma socialização escolar, que acaba por extrapolar os muros da escola, influenciando outros espaços sociais, como o mundo do trabalho, como a orquestra, cujos ensaios lembram a dinâmica de uma sala de aula, só que em vez do professor conduzir, é o maestro que conduz³.

Mas como fica a questão da liderança quando pensamos em um ambiente que trata de um campo tão subjetivo como o da arte? A lógica de trabalho imposta aos músicos, que pertencem a uma organização institucional, onde o trabalho é assalariado, tendo a figura do maestro como porta voz da empresa, parecia não estar em sintonia com as expectativas dos músicos.

O regente impõe avaliações e outras formas de burocracia, tratando os músicos com tirania e abuso de poder, conforme muitos deles costumam relatar⁴. Fato que acaba gerando inúmeros conflitos, a maioria abafados, ficando apenas nos bastidores, inacessíveis a quem não pertence ao *metier*. Seria a figura do maestro repressora? O maestro podaria a criatividade e a inspiração artística? Seriam também os professores agentes do espaço institucional escola que acabam cerceando a inteligência dos alunos com avaliações e métodos de avaliação burocráticos?

O conflito entre músicos e maestro da OSB pode propiciar reflexões sobre a necessidade da figura do líder no imaginário social, tarefa essa que deixaremos para os mais bem preparados. Mas o fato é que a história da crise da OSB, com os demitidos sendo readmitidos, caso desejassem, provou o apelo que a figura do maestro insinua. Todavia, aquilo que Lebrechet (2002) chamou de o “mito do maestro” sofreu um abalo com o movimento organizado pelos músicos, que obteve grande repercussão junto a imprensa.

Com a crise da OSB podemos afirmar que, ao menos em território nacional, apesar da crise da OSB ter sido divulgada mundo afora, via mídias sociais e imprensa internacional

³ Maestro, em inglês, é traduzido como “conductor”, aquele que conduz.

⁴ Durante pesquisas para minha monografia, sobre a Crise da OSB conversei com diversos músicos que reclamavam não só da atitude do maestro Roberto Minczuk, mas também de outros regentes. Cf. CAMPOS, T., 2011.

especializada em música, foram impostos novos timbres e novas melodias ao mito do maestro no mundo orquestral.

Mas como dissemos anteriormente, deixemos a questão de saber se orquestras precisam de maestros ou se, por analogia, alunos precisam de professores para os que têm mais fôlego teórico. O que me proponho neste trabalho é investigar se maestro e professores possuem características em comum, como autoritarismo e a subjugação de músicos e alunos, se alunos e músicos vivenciam experiências pautadas por normas sociais similares.

Para termos subsídios para construir a analogia, iremos recorrer à ficção, que não deixa de ser uma forma de representação baseada nas experiências sociais. Irei analisar quatro cenas de dois filmes que representam os tipos clássicos do professor e do maestro. Em *Ao Mestre com Carinho* iremos nos familiarizar com as interações entre professor e aluno dentro do espaço escolar, e, em *Ensaio de Orquestra*, conheceremos mais sobre a relação do maestro e dos músicos. Veremos, durante a análise dos filmes⁵, como é representada a imagem do maestro de orquestra, em *Ensaio de Orquestra*, e a imagem do professor, em *Ao Mestre com Carinho*, como esses *selves* profissionais são retratados.

Ao eleger os filmes foi levado em consideração que os papéis centrais girassem em torno do maestro e do professor. Um outro critério para seleção dos filmes foi que, durante a trama, maestro e músicos e professor e alunos estivessem no espaço social onde normalmente desenvolvem suas atividades profissionais: a sala de aula, em *Ao mestre com carinho*, e os ensaios com a orquestra, no outro filme. Isso porque em *Ensaio de Orquestra*, não temos a intensa espetacularização da imagem do maestro, como ocorre frequentemente quando o regente conduz a orquestra em um concerto ou ópera, apesar de percebemos, durante o filme, reflexos de como essa espetacularização ajuda a constituir a imagem do regente.

Já em *Ao mestre com carinho*, além dos excelentes diálogos e do fato do espaço da sala de aula ser privilegiado enquanto cenário da relação entre docente e corpo discente, a escolha do filme também se deu por ele ter sido um dos primeiros a retratar a relação entre professor-aluno, em especial envolvendo estudantes potencialmente problemáticos, o que deve ter inspirado outras obras que têm esse enfoque, como: *Mentes Perigosas (Dangerous Minds)*, *Meu mestre, minha vida (Lean on me)*, *Um diretor contra todos (The principal)*, *Curso de verão (Summer School)*, *Mudança de Hábito 2 (Sister Act 2: Back in the Habit)*, entre tantos outros.

⁵ *Ensaio de Orquestra* data de 1978, trata-se de uma produção italiana que mostra os conflitos entre maestro e músicos durante um ensaio. *Ao Mestre com Carinho* é uma produção inglesa de 1963 e conta a história de um professor recém formado que passa a dar aula para alunos rebeldes do subúrbio de Londres.

Como a análise pretende investigar as identidades de maestro e professor, entendemos que seja fundamental investigar as interações entre esses atores dentro do espaço institucional ao qual estão submetidos: a instituição escola, cuja sala de aula seja talvez o espaço no qual as normas e regras da instituição sejam mais perceptíveis, e o local onde a orquestra ensaia, lugar em que maestro e músico interagem sozinhos, e, portanto, cujos comportamentos não estão tão suscetíveis a sofrer interferências externas, como da plateia ou de críticos.

Estudar a interação desses atores nesses espaços institucionais, onde as identidades profissionais são co-construídas e significadas e ressignificadas ajuda a entender como as profissões são constituídas e as relações de poder são moldadas durante a fala (SARANGI, ROBERTS, 1999). Por essa razão foi descartada a possibilidade de algum filme que apresentasse a figura do maestro no palco durante um espetáculo, pois o intuito era analisar uma interação mais comum na rotina do regente: os ensaios diários.

Através da dinâmica dos *enquadres e alinhamentos* (GOFFMAN, 2002a, GUMPERZ, 2002) iremos investigar não só como os atores em estudo eram representados no filme, mas também quais eram os discursos possíveis no contexto em que estavam inseridos, qual era o papel social de cada um deles dentro da instituição ao qual estavam vinculados, se e como eles escapam a essas normas e em que momentos. Durante essa análise que verifica quando o ator foge a seu papel, escapa de sua posição pré-determinada no grupo, usaremos os conceitos de polícia e política (RANCIÈRE, 1996) além das noções de partilha do sensível e subjetivação, (RANCIÈRE 2005) que nos ajudarão a perceber melhor a existência de um ordem instituída, cujas figuras do maestro e professor são representantes, e como músicos e alunos conseguem driblar as regras, escapar, mesmo que por instantes, dessa ordem policial. Para Rancière polícia é o conjunto de dispositivos que estabelecem quais indivíduos podem participar de um espaço, o que pode ser visto, o que pode ser dito e por quem. Já a política seria quando um grupo que não deveria ser visto, que não deveria falar, desnatura essa condição de invisibilidade, de mutismo, o que faz com que uma lógica contraditória a da ordem policial seja colocada em evidência.

Entretanto, antes de chegarmos na análise dos filmes, que estão contidas nos capítulos 3 e 4, iremos, no capítulo 1, conhecer um pouco sobre o processo de formação do *ethos* dos atores sociais que iremos analisar: maestros e professores, e, por paralelismo, veremos também um pouco da história dos músicos e dos alunos. Vale ressaltar que o nosso foco de atenção recairá mais sobre o maestro e o professor, pois a intenção é verificar, além de possíveis pontos em comum, qual o papel social dessas lideranças no grupo em que estão inseridas e como, por consequência das interações sucessivas entre maestro e músicos e

professor e alunos, as identidades dos líderes, e daqueles que estariam a mercê dessas lideranças, oscilam e como são negociados no curso da interação.

Veremos nessa breve história de como as profissões surgiram e foram se desenvolvendo, adquirindo, ao longo do tempo, em decorrência da atuação desses profissionais, características que foram, gradativamente, construindo um *ethos* para os profissionais da área e, conseqüentemente, uma representação dessas profissões no imaginário coletivo.

O segundo capítulo abordará qual o referencial teórico-metodológico que será utilizado para a análise das quatro cenas dos filmes: a Análise de Discurso associada ao interacionismo simbólico. Conhecido por ser útil em análises microssociológicas, a abordagem sociointeracional nos auxiliará a entendermos, conforme disse Goffman, a “situação social” (GOFFMAN, 2002b, p.16), ou, em outros termos, o que está acontecendo no aqui e agora. Portanto, o interacionismo servirá para entendermos o contexto das cenas que vão ser analisadas e como os atores entendem esse contexto e as regras, as expectativas e obrigações inerentes a cada um no ambiente.

Enquanto recurso metodológico, lançaremos mão da etnografia da comunicação, que, como veremos, é uma abordagem que conjuga Antropologia e Linguística, sendo útil para análise de encontros face a face. Através da microssociologia buscaremos entender o contexto social, e, com etnografia da comunicação, definiremos qual a comunidade de fala, o que é permitido ser dito no grupo, o que não é, quais os participantes em cena, quais as normas que regulam a interação entre os participantes.

O esforço em descrever a evolução das profissões no primeiro capítulo, e do referencial teórico-metodológico, no segundo, é apenas para que o leitor possa apreender a análise das cenas - que talvez seja a maior contribuição desse trabalho - munido do máximo de informações possíveis sobre os atores sociais em foco. É uma tentativa de apresentar esses *selves*, para elucidar brevemente como ocorreu o desenvolvimento das profissões, no intuito de esboçar o *ethos*, as principais características quando pensamos em maestros, músicos, professores e alunos. Isso torna a análise dos microuniversos sociológicos retratados nos filmes mais inteligível para o leitor, que, por mais que esteja acostumado com a dinâmica da sala de aula, provavelmente não conhece a de um ensaio de orquestra.

Cabe ressaltar que a pesquisa é de caráter interdisciplinar, pois as interpretações a que chegamos advém do intercruzamento de diversos campos do saber, como Sociologia, Antropologia, Educação, Música, Cinema, Análise de Discursos, Comunicação e Filosofia. A opção por pesquisa interdisciplinar ocorreu em consequência do programa de Pós-Graduação

ao qual estava vinculada: um programa interdisciplinar, cujas principais áreas são Educação, Comunicação e Cultura. A interdisciplinaridade se impõe também em função do objeto pesquisado e da analogia proposta entre maestro e professores, que sugere, a princípio, no mínimo tráfegar entre os campos da Educação e da Música.

Portanto, lidar com vários campos em uma análise é um processo desafiador, mas que também democratiza o conhecimento, pois possibilita que o raio de interesse de um trabalho com essa característica interdisciplinar seja mais amplo. No caso do presente estudo, pode ser de interesse para pesquisadores que trabalhem com formação e manutenção de identidades em ambientes institucionais, com investigação sobre o papel social do professor ou maestro, para quem lida com abordagem sociointeracional, para estudantes que utilizem análise de discurso através de filmes, entre outros usos.

1 A FORMAÇÃO DO ETHOS

1.1 Introdução

Assumindo a perspectiva de que a ideia de genialidade não é uma coisa dada, a carreira de músico profissional não estaria relacionada apenas a uma competência técnica ou dom, sendo sua origem muitas vezes explicada pelas influências no convívio do âmbito familiar ou em outras relações sociais que se estabelecem, as vivências e gostos adquiridos através dessas interações, influenciam, em maior ou menor escala, que um jovem opte ou não, por seguir a carreira musical.

Assumiremos, então, um olhar que não descarta a importância simbólica do talento ou dom, mas também leva em consideração que “as escolhas profissionais vão sendo feitas de acordo com as circunstâncias vividas pelos indivíduos e dependem, em grande medida, das respostas dadas por cada um aos acontecimentos que incidem sobre sua vida” (CUNHA, 2005, p.85). Cabe frisar que essa discussão merece um estudo mais aprofundado, que investigue os motivos que levam o indivíduo a escolher a profissão de músico.

A discussão, mesmo que breve, sobre os motivos pelos quais um indivíduo opta pela carreira musical é útil para despirmos a profissão dos invólucros de genialidade e dom com os quais costumamos rotulá-la, entendendo a escolha pela carreira também como resultado das interações estabelecidas, e de fatores tais como, contato com a profissão desde cedo, a forma como esse contato foi estabelecido, relacionamento com profissionais do meio, mercado de trabalho favorável, ganho de *status* perante seus pares, entre outros aspectos.

De acordo com Schutz, de certo modo, podemos compreender um *ethos* do campo atuando sobre o referencial destes autores:

[...] a possibilidade de partilhar sentido e comunicar significados pressupõe uma comunidade de pessoas que, em resultado de uma socialização, partilham quadros de referência mais ou menos comuns que lhes fornecem um conhecimento tido por certo (SCHUTZ 1997, apud CAMPOS, 2007, p.85).

Em outras palavras, um músico não se constitui em músico do nada; pelo menos um músico de orquestra. Dom e talento não são suficientes para explicar o exercício da profissão, figurando ao lado de outras possíveis explicações, como já mencionado acima. Mas dom e talento são categorias sempre rememoradas quando pensamos na profissão de músico e vitais

para quem vive nesse meio, posto que “os participantes num mundo da arte encaram algumas das atividades necessárias à produção daquela obra de arte como ‘artística’, exigindo o dom ou a sensibilidade especial de um artista” (BECKER, 1977, p. 207). Portanto, entender como tais atributos surgiram na profissão de músico, e também na de maestro, já que todo regente tem que ser um músico a priori, nos auxilia a vislumbrar como indivíduos que adotam essa carreira se formam.

1.2 Músicos e maestros

Para tentar entender melhor como esses componentes de dom foram associados à música e, conseqüentemente, incorporados pelos músicos, é interessante analisar brevemente alguns fatos da história e memória da música.

Apesar de não ser possível determinar ao certo sua origem, já que não há registros precisos sobre as primeiras manifestações musicais, sabe-se, entretanto, que o “homem das cavernas” já fazia música, dando-lhe um sentido de culto, religioso, considerando-a uma dádiva dos deuses, dotada de poderes mágicos (MELLO, 1999, p.11).

Mas o momento que é tido como um marco para a história da música é na Grécia Antiga, onde foram estabelecidas as bases para a música ocidental como conhecemos hoje. A origem da palavra música “Mousikê” remonta dessa época, e significa a “Arte das Musas”, uma alusão às nove musas da mitologia Grega, consideradas responsáveis pela capacidade de inspirar a criação artística.

Dessa forma, devido ao fato da música ter sua origem relacionada com as musas, com deuses, as pessoas acreditavam que, através da música era possível curar doenças, purificar o corpo e alma:

Tratando se de uma prática ancestral (e, para os crentes, porventura divina), são múltiplas as especulações e escassas as certezas relativas às origens da música. Mais seguro é o reconhecimento de que, durante um longo período da história da civilização ocidental, a produção e as práticas musicais de carácter mais erudito estiveram adstritas a contextos socio culturais muito específicos, designadamente do foro religioso e da corte. (CAMPOS, L., 2007, p.75).

Música como alimento para alma e espírito, música como algo sublime. Tais associações são influenciadas por essa crença num carácter milagroso, de cura da música, que é

perpetuado ao longo dos anos, continuado presente até hoje. Essa característica divina da música ainda é muito forte em meios religiosos, especialmente em cultos evangélicos e missas católicas, que utilizam a música como meio de comunhão com Deus. Seja como for, a ancestralidade da música compõe o quadro referencial de subjetividade que se manifesta no discurso dos seus membros.

Mas em que medida os músicos profissionais assumem esses ideários míticos que surgiram ao longo do tempo, e que ajudaram a construir o *ethos* da profissão? E em que medida isso influencia na interação com o maestro?

Isso certamente se trata de um movimento subjetivo, que depende das experiências de cada um. Mas, é improvável que essas categorias de dom e talento atribuídas aos músicos, e que encontram uma explicação na própria história da música, não influenciem o discurso e atitudes dos músicos, pois são condições que identificam pares, e ajudam na formulação da *fachada* (GOFFMAN, 2011) do músico clássico.

Ignorar que a profissão tem esse pano de fundo de origem quase divina, deixar sempre de fora a questão do dom e talento e atribuir o exercício da música apenas a estudo e técnica, talvez comprometa a maneira como esse indivíduo se enxerga enquanto músico, podendo ainda culminar na recusa dos demais membros do campo da música em reconhecê-lo como um legítimo participante, posto que, apesar do estudo e técnica serem fundamentais a carreira, essa ligação antiga e simbólica da música com o divino também ajuda na formulação da fachada do músico clássico.

Entendemos aqui por *fachada* o “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato” (GOFFMAN, 2011, p.13). Por isso que, em dadas situações sociais, uma pessoa pode sair ofendida de uma interação. Isto ocorre justamente porque o indivíduo investiu muita energia psíquica para construir uma *fachada* e quando alguém abala essa construção há uma ofensa. No meio artístico, no qual o indivíduo tem seu trabalho constantemente exposto e avaliado, isso pode ocorrer, por exemplo, se um renomado solista não tocar bem num determinado dia e receber uma crítica ruim.

Portanto, esses ideais de "dom", "talento", e a vontade de ter esse talento reconhecido, entram em cena quando o músico interage com o maestro, ajudando a formular quais seriam as "expectativas" dos instrumentistas e quais seriam suas "obrigações". De acordo com Goffman:

A natureza humana universal não é uma coisa muito humana. Ao adquiri-la, a pessoa se torna uma espécie de construto, criada não a partir de propensões

psíquicas internas, mas de regras morais que são carimbadas nela externamente. Essas regras, quando seguidas, determinam a avaliação que ela fará sobre si mesma e sobre seus colegas participantes no encontro, a distribuição de seus sentimentos, e os tipos de práticas que ela empregará para manter um tipo especificado e obrigatório de equilíbrio ritual (GOFFMAN, 2011, p.49).

Isto significa dizer que durante nossas interações nos comunicamos comprometidos e querendo apresentar e manter o nosso "eu" (*self*). Entretanto, essa imagem do "eu" não é apenas determinada pelos meus próprios atos, mas também lida de forma coletiva, em um modelo interpretativo que une as minhas percepções do "eu" com a leitura que os outros fazem de mim. Nesses termos, todos estamos preocupados em dar nossa opinião sobre nós e sobre os outros, em interações que podem reforçar ou destruir *fachadas*.

Sempre que interagimos nos comunicamos. E durante esses encontros do dia a dia, onde buscamos preservar o nosso *self*, assumimos, quer desejemos ou não, uma *linha*, ou seja, "um padrão de atos verbais e não verbais com o qual a pessoa expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria" (GOFFMAN, 2011, p.13).

Da mesma forma que as características com as quais fomos identificando os músicos e os músicos foram se identificando tomaram forma com o decorrer do tempo, o mesmo processo aconteceu com a profissão de regente.

Para refletir sobre tal aspecto é interessante tomarmos como exemplo a celebração feita em torno da imagem do maestro venezuelano Gustavo Dudamel, que visitou o Brasil em meados de 2011. Uma matéria que foi ao ar num telejornal matutino⁶, chama-o de maestro "popstar". A matéria prossegue, auxiliando na construção do mito Dudamel, quando diz que "tem jeito de garotão", porém genial, descontraído, mas com pulso firme, responsável por um resultado sublime.

Dudamel começou a estudar violino bem cedo através do "Sistema", um projeto que funciona há quatro décadas e ensina música erudita em comunidades carentes da Venezuela, escolhendo os melhores músicos para integrarem a Orquestra Simon Bolivar. Dudamel, que tem uma origem humilde, "hoje, aos 30 anos é uma espécie de astro pop à frente da Filarmônica de Los Angeles e da Sinfônica de Gotemburgo".⁷

Os jornalistas, de modo geral, adotam uma linguagem diferente quando produzem notícias sobre maestros, fato que auxiliou na construção e manutenção do caráter mítico dessas figuras, que dependeu da ajuda de críticos complacentes.

⁶ O programa em questão é o Telejornal Bom Dia Brasil e a matéria foi veiculada no dia 22 de junho de 2011.

⁷ Citação extraída de um trecho da referida matéria jornalística.

Um regente nunca procura emprego; ele aceita um convite para se tornar diretor musical. Não rompe contratos que não lhe pagam o suficiente; o que se diz é que abdicou de seu posto por razões privadas e domésticas. Nunca pressiona executivos de uma gravadora a relançarem seus velhos discos; dá permissão para que uma edição especial seja posta no mercado. Se um regente está estafado não cancela a apresentação da noite; declara-se indisposto, divulga essa informação com atraso e permite que seu nome seja anunciado, sabendo que as pessoas estão pagando na bilheteria para ouvir um substituto canhestro (LEBRECHET, 2002, p. 20).

A crítica pode até condenar um maestro particularmente medíocre, mas reverencia a profissão de maneira geral, seja pelo carisma, fortuna ou poder. A concepção de *porte*, em Goffman, ajuda a entender as razões pelas quais a crítica atesta a favor do maestro, cedendo aos encantos de sua imagem e aparato gestual.

Porte é o elemento do comportamento cerimonial do indivíduo tipicamente comunicado através da postura, vestuário e aspecto, que serve para expressar àqueles na presença imediata dele que ele é uma pessoa de certas qualidades desejáveis ou indesejáveis” (GOFFMAN, 2011, p.78).

O porte do regente, seus trejeitos, sua vestimenta, gestos, postura, foram sendo construídos à medida que a profissão foi se desenvolvendo.

Diferentemente da ocupação do músico, que não pode ser datada, podemos resgatar o início da profissão de regente. Antes, os músicos seguiam o líder entre os músicos, liderança essa instituída por longos anos dedicados ao ofício e ao desenvolvimento de habilidades excepcionais. Com o surgimento de grandes compositores, como Mozart, tornou-se um hábito que os mesmos liderassem os músicos nas apresentações. A profissão de regente mais próxima do que conhecemos hoje, entretanto, surge em meados do século XIX, quando os compositores passaram a abdicar da responsabilidade de dirigir as orquestras durante as apresentações (LEBRECHET, 2002). A prática teria começado com Ludwig Van Beethoven que, devido ao problema de surdez, tinha grandes dificuldades para organizar os músicos.

O fato de contratar uma pessoa para reger começou a se tornar mais comum, com os compositores aproveitando a “deixa” de Beethoven, mas não por problemas como o de surdez do compositor, mas por outro motivo: reger estava se tornando muito incômodo devido ao fato das obras estarem cada vez mais complexas. Não era de interesse dos compositores gastar energia com essa prática que não tinha tanto prestígio quanto o ato de compor. Eles queriam tempo e liberdade para criar. Com o tempo, o regente, que era um profissional assalariado e sem tanto prestígio, vai conquistando espaço e respeito do mundo artístico, da imprensa e da opinião pública.

Um maestro que foi conhecido por ser duro com os músicos, e pessoas que trabalhavam na produção dos espetáculos, era Koussevitsky, que se comportava tiranicamente no pódio e demitia a todos sem aviso prévio:

Quase todo ensaio era um pesadelo, cada concerto uma experiência palpitante, escreveu um assistente. Havia na Orquestra sinfônica de Boston 105 músicos e 106 úlceras (um homem tinha duas). Na última orquestra não sindicalizada nos Estados Unidos, os instrumentistas iam trabalhar com um aperto no estômago e chamavam seu regente de “o Czar” (LEBRECHET, 2002, p.196.).

E a história está cheia de outros relatos semelhantes, como Hans Guido Freiherr von Bülow, conhecido apenas como Bülow, que foi torturado por pais tirânicos e reproduziu o tratamento que recebera com os seus músicos. O regente era tão egocêntrico que certa vez exibiu o espetáculo “Carmen por Bülow”, e não “Carmen de Bizet”, fato que gerou polêmica no ano de 1887, em Hamburgo. Regentes posteriores aproveitaram a “deixa” de Bülow. Foi assim que tirania e o ego, de certa forma, passaram a fazer parte do *ethos* da profissão.

Uma outra característica recorrente naqueles que exercem o ofício de regente é o poder que os mesmos acumulam e exercem. Essa prerrogativa teria começado com Gustav Mahler, que compreendeu que para ter sucesso no maior império europeu ele precisaria de mais do que gênio. Ele buscou poder ilimitado e exerceu isso fervorosamente. Comandava a orquestra, cantores, coro, repertório, além de ser responsável pela produção, cenários, figurinos, e mesmo pelas instalações que seriam usadas pelo público. Sobre Mahler, asseverou Lebrechet:

Nenhum regente havia jamais buscado a prerrogativa do poder executivo. Nos grandes teatros líricos, o regente era um empregado assalariado ao inteiro serviço de administradores aristocráticos que lhe diziam o que apresentar, quando e com quem. Seu nome sequer figurava nos programas. A ideia de que um regente deveria ser posto à frente de uma instituição imperial não passava pela cabeça de ninguém, até que Mahler apareceu com suas exigências impossíveis e sua ambição prepostera (LEBRECHET, 2002, p.72).

Dessa forma, Mahler era os olhos que sempre estavam alertas para punir a orquestra e o *staff*. Surge, então a prática que mais tarde iria vincular o cargo de diretor artístico ao de maestro, fato muito comum atualmente.

Outro problema que vai para além do abuso de poder, tirania, discrepância de salários entre músicos e maestros, é a questão da ausência dos regentes. Foi o maestro Karajan o responsável por acabar com a tradição do maestro trabalhar em regime exclusivo.

Karajan, durante cinco anos, ficou trabalhando em orquestras por todo território Norte-Americano, ganhando fama nacional, mas provocando insatisfações nos músicos que se

queixavam da ausência do maestro e ironizavam, dizendo que eles tinham “o regente passageiro⁸”, que só tocava em São Francisco de 10 a 12 semanas por ano, trazendo todas as estrelas que conseguia, demitindo quem desejasse, e depois indo embora.

O maestro, portanto, era cultuado no imaginário coletivo, que privilegiava a performance de certos regentes em detrimento do próprio espetáculo. Nesses casos a imagem do regente operava de modo semelhante a própria obra de arte em si, se considerarmos que “a produção artística inicia-se mediante imagens que servem ao culto. Pode-se admitir que a própria presença dessas imagens tem mais importância do que o fato de serem vistas (BENJAMIN, 1975, p.18).

Ainda fazendo alusão ao maestro Karajan, que viajava por todo os EUA em apresentações, aumentando sua visibilidade e reconhecimento, podemos ainda interpretar à luz de Benjamin:

Na medida em que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, as ocasiões de serem expostas tornam-se mais numerosas. Um busto pode ser enviado para aqui ou para lá; torna-se mais exibível, em consequência, do que uma estátua de um deus, com seu lugar delimitado ao interior de um templo (BENJAMIN, 1975, p.18).

A imagem do regente, então, passa a ser cultuada, em escala global, com auxílio da imprensa, tendo até mesmo mais importância ir ao teatro ver um determinado maestro reger do que apreciar o espetáculo em si.

A música sendo interpretada como algo sublime devido a sua origem, os músicos como os seres intermediários que proporcionam que o público tenha o contato com o divino, o maestro com seu porte, subjugando os músicos e sendo cultuado internacionalmente. Todas essas características, portanto, foram formulando as expectativas e obrigações determinadas para cada um desses atores quando entram em cena.

Tais expectativas e obrigações foram frutos das experiências da vida cotidiana, que, dia após dia, moldaram as regras de conduta desses atores. Contudo, eles não são simplesmente os portadores das normas da sociedade e das estruturas, visto que o que aparece como estrutural é também parte dos recursos que eles estão mobilizando na interação. Porém, vale ressaltar que os atores analisados – maestros e músicos - só podem ser pensados dentro de um cenário, de um contexto concreto de interação, no caso, durante os ensaios e nos espetáculos, como veremos nos próximos capítulos.

A ordem estruturada a qual nos submetemos, que aparece então como algo evidente no interior das realizações práticas do grupo, é a realização prática da nossa interação. Os sujeitos, portanto, agem conforme essa ordem estruturada, mas essas estruturas, na realidade,

⁸ Expressão foi usada em publicação do New York Times. C.f Lebrechet, 2002, p.46

são formadas também em razão da ação dos indivíduos. Vivemos, portanto, segundo a lógica de uma estrutura, em certa medida, estruturada por nós, com normas, expectativas e obrigações que orientam nossas ações nos encontros do dia a dia.

Essas regras de conduta tomam os indivíduos de forma direta, como *obrigações*, que “estabelece[m] como ele é moralmente coagido a se conduzir”, e indiretamente, como forma de *expectativas*, “estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir em relação a ele” (GOFFMAN, 2011, p.52).

Expectativas e obrigações incidem sobre os eventos da vida cotidiana, que são governáveis por essas regras que estruturam a própria vida cotidiana. Nesse sentido, temos uma espécie de postulado moral que orienta a ação dos sujeitos, que tendem a manter um estado afetivo de confiança, de segurança em relação ao mundo, agindo por uma questão de conforto, contribuindo para manter uma certa estabilidade e padronização desse repertório de regras. Mas tal estabilidade não é constante, pois as normas compartilhadas por membros de um grupo podem ser negociadas, ressignificadas, os atores podem escapar, mesmo que temporariamente da posição que ocupam no grupo, infringindo as normas, subvertendo a lógica da ordem institucional, como veremos melhor durante a análise das cenas nos capítulos três e quatro.

Os músicos, por exemplo, devem ter na figura do maestro um ídolo. Cria-se justamente uma situação que causa desconforto quando os músicos saem dessa atitude natural, passando a encarar o maestro, por exemplo, como um símbolo de repressão e tirania, quando deveriam lhe prestar deferência. Goffman entende por deferência um componente da atividade que opera como um meio simbólico, comunicando regularmente a apreciação de um receptor para o outro (GOFFMAN, 2011, p.59). Ele diz ainda que, em alguns casos, o ator é um indivíduo, mas o receptor é algum objeto ou ídolo, ideia que se aplica nessa relação músico-maestro, já que o regente aparece como um símbolo da profissão, considerado por muitos como o auge da carreira de instrumentista.

Vale lembrar que a deferência não é de uso exclusivo do subordinado para com o subordinador. Membros com o mesmo nível de hierarquia ou mesmo superior devem prestar atos de deferência uns para com os outros. O próprio maestro tem que fazer uso da deferência quando cumprimenta, por exemplo, o *spalla* antes de um concerto, como a praxe determina.

Por outro lado, mesmo havendo essa cortesia para com o colega, se o regente não for rígido, se não impor uma disciplina quase militar pode não ser encarado, pelos próprios músicos, como um regente sério, posto que a atitude convencional dos maestros reside em ações disciplinadoras.

O conflito se instala justamente quando não existe um equilíbrio entre a seriedade do maestro, que deve tratar a todos com cortesia, e a deferência do músico para com o maestro, que deve enxergar nele um profissional respeitável, mas também não quer que a arte seja tiranizada, pois geralmente “a obrigação de um homem muitas vezes será a expectativa de outro” (GOFFMAN, 2011, p.52). Goffman lembra que em diferentes cenários nós estamos comprometidos com diferentes imagens do eu:

Ao considerar a participação do indivíduo na ação social, precisamos entender que, num certo sentido, ele não participa como uma pessoa total, mas sim em termos de uma capacidade ou estatuto especial; resumindo, em termos de um eu especial (GOFFMAN, 2011, p.55).

Nosso recorte aqui, incide sobre o aspecto profissional dos atores: músicos e maestros, deixando de fora suas outras possíveis papéis do *self*, como a de pai, marido, professor, entre outras. Vamos restringir nossa análise ainda aos dois cenários onde as interações costumam ocorrer: durante os ensaios e nas apresentações.

Geralmente quando o maestro chega para o ensaio os músicos se levantam, como sinal de deferência. Os músicos costumam chamar o maestro apenas de maestro, e não pelo nome, o que denota respeito e certo afastamento, pouca intimidade com a figura, fato que, na abordagem goffmaniana, poderíamos chamar de um processo de evitação, que é uma alternativa mais segura. No caso:

Evitar ameaças à sua fachada é evitar contatos em que seria provável que essas ameaças ocorressem. Em todas as sociedades podemos observar isto na relação de evitação e na tendência de conduzir certas transações delicadas através de intermediários (GOFFMAN, 2011, p.22-23).

Dentro do universo orquestral podemos perceber a presença de várias dessas figuras intermediárias, como os chefes de naipe, o *spalla*, e a Comissão dos Músicos, que é formada pelos próprios músicos da orquestra após eleição. Esta comissão representa os músicos em negociações com os maestros, e também com patrocinadores, diretores da orquestra, entre outros. Esses intermediários indicam, por si só, que o relacionamento entre maestros e músicos não é tão simples, já que processos de evitação permeiam essas interações.

Alguns músicos acrescentam o nome do regente depois da palavra maestro, mas chamar o maestro somente pelo primeiro nome é considerado descortês. O maestro, por sua vez, costuma chamar os músicos pelo instrumento ou pelo naipe, referindo-se aos músicos como “violinos”, “violas”, ou como “cordas”, “metais” ou “sopro. Os músicos também “se

chamam” pelos instrumentos ou famílias de instrumentos, mas também pronunciam o nome próprio dos músicos, fato que o maestro geralmente não faz.

O público também presta deferência ao maestro. Existe todo um ritual que orienta os concertos sinfônicos. Após a terceira sirene o público não pode mais entrar, tendo que esperar o final de um movimento para ingressar no teatro. A orquestra se posiciona no palco e o *spalla*, o líder dos violinos - e um intermediário entre os músico e o maestro - vai até o público para receber aplausos.

Em seguida, ele dá a nota e os músicos afinam seus instrumentos. Durante esse processo a plateia deve ficar quieta. O maestro comparece ao palco, vai até o pódio e recebe mais aplausos. Pode pedir para que a orquestra se levante ou não para dividir os aplausos com ele. O regente cumprimenta o *spalla*, os músicos que estavam em pé se sentam, o maestro se vira para a orquestra e a música começa.

Depois que a música tem início vão ocorrer alguns intervalos entre o que chamamos de movimento da peça. Mas é somente quando a peça inteira termina, que o condutor abaixa os braços e se vira para o público, que este deve, então, aplaudir.

Em certas ocasiões podem ocorrer situações de constrangimento, pois, eventualmente, alguém na plateia pode desconhecer essas regras e aplaudir em um intervalo entre os movimentos. Imediatamente outros espectadores irão repreender a iniciativa, que será rapidamente abafada em respostas a baforadas e críticas, isto porque, cada membro de um determinado ajuntamento em uma dada situação social, age como um autorregulador nesses encontros sociais (GOFFMAN, 2011, p.49).

É quando ocorrem esses intervalos que o regente deixa o palco e retorna ao mesmo repetidamente, até que se findem os aplausos. Depois desse entra e sai, o maestro permanece alguns momentos ausente, até que a orquestra se organize para a próxima peça. No geral, é só quando os músicos deixam o palco que o espectador deve se retirar.

Comer, falar ou deixar o teatro no meio da execução de alguma peça são consideradas gafes, ou, em outros termos, violações das normas de conduta que guiam o comportamento dos indivíduos que integram a plateia durante a apresentação de um espetáculo. Uma situação que também costuma gerar desconforto é quando alguém tosse no intervalo ou em um momento de silêncio, já que o silêncio é um elemento da própria peça. A indicação para tossir no espetáculo é durante o “fortíssimo”, momento em que a orquestra entoa um som preenchido, com a participação de vários instrumentos e em altura e intensidade elevada. Portanto, normas orientam a ação, “convenções regulam as relações entre artistas e plateia, especificando os direitos e obrigações de ambos” (BECKER, 1977, p.213).

É notório que encontramos uma racionalidade, uma explicação, por exemplo, por detrás dessa simples ação do maestro de sair do palco, voltar e ficar em evidência, sendo único alvo dos aplausos. O interessante é que esse modo de proceder que surge hoje como regra, como tradição, tem sua explicabilidade associada ao processo de sua constituição. A gênese histórica desse processo faz parte da explicação de sua presença ainda hoje. A tradição de sair e voltar ao palco, portanto, não pode ser entendida como uma tradição cuja explicabilidade se acrescenta *a posteriori* à ação; mas esse ato corresponde ao próprio modelo da ação, na qual o maestro aparece como objeto privilegiado de deferência por parte do público e até dos outros músicos.

Existe uma prática ritual tanto no ensaio como durante o espetáculo, em que a figura do maestro é alvo de deferência tanto por parte dos músicos que interagem com ele quanto da plateia. E, por sua vez, encontramos uma explicação para o fato de alguns membros prestarem deferência para a figura do maestro, como a já mencionada complacência da crítica e dos jornalistas, que empregaram ao longo do tempo uma linguagem específica para tratar dos maestros, sempre reforçando seus atributos, o *porte* que esses profissionais ostentam, com um ar austero, bem vestidos, a própria posição que ocupam, no alto do pódio durante os espetáculos e ensaios.

Todos esses elementos, dia após dia, no decorrer da vida cotidiana ajudaram a constituir as "regras do jogo", o conjunto de normas que orientam a interação entre músicos e regente. Os maestros, desse modo, adquiriram suas expectativas e obrigações durante suas interações, da mesma forma que os músicos. Mas não se trata de uma dinâmica estrutural, que "deposita" nesse atores as regras e postulados. A própria ação deles na vida cotidiana, nas diversas interações foram forjando essas regras. Trata-se de um ciclo que se retroalimenta, sendo as interações e ações da vida cotidiana ao mesmo tempo estruturadas e "estruturantes".

Nesse sentido, é possível encontrar explicações racionais para entendermos porque o maestro é alvo de deferência, mas são também nessas explicações que encontramos elementos que foram constituindo esse modelo de ação, as práticas rituais que envolvem a presença do regente.

Para se ter uma ideia da carga simbólica que a imagem do maestro transmite podemos citar um exemplo. Em 2008, músicos da Orquestra Sinfônica Nacional da UFF (OSN-UFF) - conseguiram tirar a Maestrina Ligia Amadio dos cargos de regência e direção artística da orquestra. Os instrumentistas se queixavam da maestrina, acusando-a, entre outras coisas, de ser "tirana", uma das queixas mais recorrentes entre os músicos com relação aos regentes.

Vale lembrar que os músicos da OSN são funcionários públicos, condição que músicos de outras orquestras não gozam.⁹

Com a saída dela, foi quebrado o paradigma, que apresenta o maestro como a “alma” da orquestra. Mas, contraditoriamente, os mesmos músicos que abdicaram do maestro titular, de certa forma, ainda precisavam manter o posto de regente no corpo orquestral, passando a atuar com regentes convidados.

Em 2011, músicos da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB) viveram uma crise sem precedentes na história da orquestra. O maestro exigiu que todos os músicos prestassem uma avaliação de desempenho, sob pena de demissão. Paralelamente a obrigatoriedade da avaliação de desempenho, foram anunciadas audições em Nova York, Londres e Rio de Janeiro, além de um Plano de Demissão Voluntária, para quem se recusasse a prestar a avaliação. Essa conjuntura gerou nos músicos suspeitas e eles alegavam que o objetivo real da Fundação Orquestra Sinfônica (FOSB), que administra a orquestra, não era o de aumentar salários e elevar o nível da orquestra a parâmetros internacionais, mas sim o de demitir músicos para dar lugar a estrangeiros.

Como não se chegou a um acordo, o resultado foi a demissão de 33 músicos, que começaram no dia 30 de março. Depois de anunciadas as demissões, a crise ganhou ainda mais fôlego, sendo alvo da imprensa nacional e internacional, bem como maestros, artistas, músicos e críticos [...] (CAMPOS, T., 2011, p.26).

Cerca de metade do corpo orquestral foi demitido em março e abril e as readmissões começaram apenas em novembro. Desse imbróglio que durou oito meses e foi acompanhado ao longo de seu desenrolar pela imprensa, formou-se uma nova orquestra, a OSB & Repertório, onde não haveria a figura do regente fixo, mas sim, a de regentes convidados. Músicos de ambas as orquestras, OSN-UFF e OSB afastaram os maestros, mas foi mantida a liderança de um regente, mesmo que de forma temporária.

Nesse sentido, podemos dizer que “atributos aprovados e sua relação com a fachada fazem de cada homem seu próprio carcereiro; esta é uma coerção social fundamental, ainda que os homens possam gostar de suas celas” (GOFFMAN, 2011, p.18). Podemos ainda tentar entender a dependência dos músicos em relação ao maestro relatada no livro *O Mito do Maestro*, do sociólogo Norman Lebrechet. Um dos poucos momentos em que este autor volta sua artilharia contra os músicos reside justamente na dependência que os instrumentistas, segundo ele, têm em relação ao maestro:

⁹ Geralmente os músicos ingressam por concurso, mas são regidos pela CLT.

[...] quando é preciso trabalhar e organizar uma temporada, são os próprios músicos que escolhem regentes e os inventam. O mito começa com a muda submissão deles próprios. Músicos de orquestra são uma espécie calejada que se derrete ao brandir de uma varinha de condão” (LEBRECHET, 2002, p.10).

Seria, portanto, a espetacularização que a mídia faz em torno da figura do maestro, e toda a carga simbólica advinda desse processo, como a noção do maestro competente e genial, tão simbólicas a ponto de fazer com que os músicos não abrissem mão totalmente de um maestro?

Mas as palavras ácidas de Lebrecht podem ser relativizadas se pensarmos que, dentro da microsociedade orquestra, o maestro tem um papel que dá coesão ao grupo, portanto, a ausência do mesmo poderia colocar em risco a própria estrutura ritual das apresentações sinfônicas. Em outros termos, se a ONS-UFF e OSB tivessem banido a figura do maestro do grupo, talvez não fossem consideradas orquestras.

Não só a ideia de que toda orquestra deve ter um maestro foi sendo construída socialmente, mas também a imagem do regente foi gradativamente sendo desenhada, impondo as condições que definiriam o que é “ser maestro”, quem o pode ser, qual a remuneração do maestro, e determinando até mesmo aspectos mais subjetivos como o estilo de cabelo que o regente deve ter, que tipo de roupa ele deve usar, entre outros fatores.

Mas não consideramos aqui que apenas as “exigências” do mercado, estejam em voga, ditando se é ou não necessário que toda orquestra sinfônica tenha um regente. É óbvio, porém, que a decisão dos músicos também foi baseada em uma realidade de mercado:

Ao longo do último meio século, o número de orquestras profissionais no mundo todo duplicou, chegando a cerca de 500. Cada orquestra tem de vender mais de 30 mil ingressos por temporada e todas precisam de regentes famosos para arrancar frequentadores de sala de concertos de junto e seus aparelhos de som e suas televisões (LEBRECHET, 2002, p.16).

Mas a decisão de atuar com um regente encontra também motivos que vão além desta questão mercadológica. Seriam os próprios queixantes, os músicos, que não conseguem abrir mão do maestro, já que isso afetaria a imagem que cada músico têm do seu *self*, pois apesar deles sofrerem com a presença do maestro, com a tirania e o abuso de poder, têm dificuldade de atuar sem a figura de um regente, perante suas próprias crenças que foram sendo moldadas ao longo do processo de socialização.

A fachada de músico de orquestra, cuidadosamente trabalhada ao longo da vida desses indivíduos estaria ameaçada, pois os outros membros do campo artístico e o público, sem o maestro, poderiam não mais encará-los como músicos de orquestra, que, a priori, precisam da

prerrogativa do regente. Nesse sentido, manter o regente para os músicos seria preservar a *fachada*. Nos termos de Goffman:

Quando uma pessoa realiza a preservação da fachada, junto com seu acordo tácito de ajudar as outras a realizar a delas, isto representa sua disposição em obedecer às regras básicas da interação social. Eis o símbolo de sua socialização enquanto um participante da interação (GOFFMAN, 2011, p.37).

Portanto, mudar radicalmente as regras do jogo, que no caso impõe que haja um maestro em uma orquestra sinfônica, poderia fadar os músicos da UFF e OSB ao fracasso. Eles, então, são obrigados a manter minimamente a linha que foram apresentando a todos ao longo de suas interações, na qual eram identificados, no âmbito profissional, como músicos sinfônicos.

Sem uma figura que dê ordem, que lidere, os músicos estariam saindo de um posto no qual são rotineiramente guiados para adquirir a condição de se gerirem, fato que poderia até resultar em um boa experiência, mas que, provavelmente não seria bem encarada por outros músicos, maestros, críticos e até pelo público e, quem sabe, até pelos próprios músicos da UFF e da OSB & Repertório. Essa concepção, segundo Goffman, acarreta em um efeito conservador:

A aceitação mútua de linhas tem um efeito conservador importante sobre os encontros. Quando uma pessoa apresenta uma linha inicial, ela e as outras tendem a construir suas respostas posteriores a partir dela e, num certo sentido, ficam presas a ela. Se a pessoa alterar sua linha radicalmente, ou se a linha se tornar desacreditada, o resultado é a confusão (GOFFMAN, 2011, p.19).

Os músicos naquela situação viviam um conflito, pois sabiam que a subsistência do grupo está relacionada à venda de ingressos, que tem seu fluxo de vendas muitas vezes determinado, em maior ou menor escala, pela “importância” do maestro. Além dessas questões de ordem econômica, os próprios músicos poderiam classificar a orquestra como “insuficiente ou passível de descrença” sem a presença do maestro, pois, como já foi descrito, o papel do regente durante o ritual do espetáculo é muito significativo.

E quais as implicações do papel do professor para as interações em sala de aula? Como os alunos são afetados pelo mestre? Quais são as regras que operam no espaço institucional da escola? São semelhantes as da orquestra? Os papéis profissionais de maestro e professor teriam pontos em comum?

1.3 Professores e Alunos

Assim como utilizamos o *Mito do Maestro* como um texto guia na reconstituição da história e memória da profissão de regente, através do artigo *A Maquinaria Escolar*, é possível resgatar o surgimento da instituição escola e, conseqüentemente, da profissão de professor e ocupação de aluno.

O texto procura elucidar como o espaço escolar como o conhecemos hoje foi institucionalizado, e, como as mudanças sociais e políticas ocorridas em decorrência do período Renascentista, cujas ideias humanistas floresceram, onde a ideia do individualismo se firma, com a valorização dos ideias clássicos e resgate da cultura clássica Grega, contribuíram para a criação de um cenário onde o surgimento do espaço escolar torna-se possível.

Embora a escola primária tenha surgido há pouco mais de um século, ocorrendo em um contexto no qual a sociedade burguesa já estava estabelecida, de modo geral, a pedagogia procura ocultar esse fato, relacionando a gênese da escola com a Grécia e a Roma Clássica.

Este hábil estratagema serve para dotar tais instituições de um caráter inexpugnável, já que são naturalizadas, ao mesmo tempo que a ordem burguesa ou pós-burguesa se reveste de uma auréola de civilização. Em todo caso, se a Escola existiu sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.68).

É possível entender porque existe um esforço para relacionar o surgimento da escola com a cultura clássica, já que o pensamento humanista e individualista, que se propaga na Europa e a valorização do conhecimento e do ensino, bebem da fonte clássica para serem estabelecidos. Mas não podemos esquecer que todo esse processo ocorreu sob os olhos da Igreja, tendo sido um movimento que abriu perspectivas, trazendo referências inclusive orientais e judaicas. Porém, a influência que se fez sentir mais intensamente nesse período foi, de fato, a clássica, com a reativação do pensamento platônico que foi, de certa forma, harmonizado com valores cristãos.

A Reforma Católica teve um papel fundamental para o estabelecimento de uma infância mais próxima do que conhecemos hoje. À infância são atribuídas características como maleabilidade, que torna a criança propícia a ser modelada, fragilidade e imaturidade,

que justificam a tutela com fins civilizatórios, e a fraqueza de juízo dos pequenos, cuja razão sanaria.

O Concílio de Trento¹⁰ recomendou a criação de escolas, denominadas seminários, para os que quisessem ingressar no clero, e determinou que cada igreja deveria fundar escolas em seus espaços anexos para formar menores de 12 anos que fossem filhos legítimos e, preferencialmente, pobres. O objetivo era permitir que as crianças pudessem se converter em “modelares pastores de almas” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.70).

Essa nova visão da criança, e a necessidade de moldá-las e torná-las fiéis, de garantir uma permanência da doutrina católica, até por conta da ameaça protestante, impulsionou a criação de espaços onde fosse possível ter mais controle sobre as mentes e corpos dos jovens. Em tais espaços de vigilância, como hospícios, escolas, internatos, foram realizadas experiências educativas a fim de se descobrir estratégias no trato com as crianças.

Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p.5).

São dessas experiências, realizadas até o século XVIII, que podemos considerar o início das ciências pedagógicas. Nessa reconfiguração social, portanto, o espaço escolar e a clausura funcionam como um dispositivo para a constituição da infância. A criança era vista de forma a se diferenciar¹¹ dos adultos. A família, juntamente com a escola, tinha o dever de vigiar e educar os jovens, e a imagem de infância inocente é gradativamente construída, através das imagens santas que remetiam à infância, como o menino Jesus, os meninos santos, o limbo dos meninos e a primeira comunhão.

Investigar esse período histórico ajuda a entendermos a gênese de nossa pedagogia e a situar algumas regras que conhecemos e têm sua origem nessa época. Os jesuítas em suas escolas, por exemplo, de início não separavam as crianças por idade, permitindo o convívio das mesmas de 06 a 12 anos. Com o tempo, perceberam que os ensinamentos eram melhor proferidos se as crianças fossem separadas por idade. Mas o ensino com gradações é instituído de fato nos internatos do século XVIII.

¹⁰ O Concílio de Trento foi convocado pelo papa Paulo III em 1546 e foi realizado na cidade italiana de Trento, que deu origem ao nome. Na realidade, não se tratou de apenas uma reunião, mas de uma série de encontros que durou 18 anos, e onde foi debatido como reelaborar a doutrina cristã e combater a expansão do protestantismo.

¹¹ Philippe Ariès demonstra como em tempos medievais não existia uma visão sentimental que temos hoje com relação a criança. Crianças conviviam e trabalhavam com os adultos, se vestiam como eles, não precisavam ser separadas do mundo adultos e educadas em um espaço dedicado só a elas. C.f Ariès, 1981.

A diferença na qualidade de ensino também pode ser explicada a partir dessa conjuntura. Essa atenção excessiva à criança tinha intenção de garantir a preservação das posições sociais, de preparar jovens ricos para governar. Dessa forma, é instaurada uma educação diferenciada para abastados e pobres.

A infância "rica" vai ser certamente governada, mas sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para assumir "melhor", mais tarde, funções de governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros- pilotos destinados a modelá-la (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.75).

A infância rica aprendia gramática, retórica, dialética, literatura, artes, dança, esgrima, equitação, tudo quanto necessário para que as crianças correspondessem à categoria social na qual estavam inseridas, distinguindo-se dos pobres, que eram proibidos de aprender tais conteúdos.

Com relação à postura do docente também ocorreram mudanças. Os jesuítas excluem gradativamente os castigos físicos e intimidação de seus métodos, optando por uma abordagem mais amistosa.

O castigo físico tenderá cada vez mais a ser substituído por uma vigilância amorosa, uma direção espiritual atenta, uma organização cuidada do espaço e do tempo, uma séria programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos de ensino que, além de manter os alunos dentro dos limites corretos, os estimulem ao estudo e a se converterem em cavalheiros católicos perfeitos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.79).

No modelo dos professores universitários da época medieval, falava-se para uma plateia grande e o foco era a transmissão de saberes, diferente do mestre jesuíta, que se preocupava em ser um símbolo, de ser encarado como um modelo de virtude pelos jovens. Além da importância de ser tido como um símbolo, o professor medieval não primava por uma educação que individualiza, pois o mestre falava para um auditório lotado, sem dar atenção a idade do aluno, posto que cada um deles era considerado um “ser com autonomia e não tinha portanto que ser estimulado nem tutelado; a ação do professor cessava no momento em que finalizava a lição” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.79).

Já o modelo de estudos jesuíta estabelecia uma série de divisões: primeiro a turma era dividida em duas, os romanos e cartagineses¹², que historicamente eram grupos rivais que passaram anos guerreando. Também eram divididos em decúrias, nome dado a formação

¹² Roma e Cartago, uma cidade-estado fenícia, guerrearam por quase um século disputando a hegemonia política, econômica e militar de todo Mediterrâneo Ocidental, no período de 264 a.C a 146 a.C.. Cf. GOLDSWORTHY, Ariel. 2002.

romana de guerra que continha dez homens. Cada um dos alunos tentava, através da dedicação aos estudos, se tornar o líder da decúria. Somado a isso, familiares dos estudantes iam assistir a debates e exames públicos, cujos vencedores eram premiados. É possível ver nesse método de estudos jesuíta, de estímulo a competição através do reconhecimento e recompensas, a origem de uma cultura escolar que valoriza o mérito individual e a excelência. Diferente da metodologia medieval, onde o esforço individual não era tão evidenciado e não existia um sistema de premiações e recompensas.

Um grupo contemporâneo aos jesuítas, os escolápios¹³, tinha técnicas e métodos parecidos com os jesuítas, mas se voltavam mais para o ensino dos pobres e eram mais severos, não tendo também um sistema de recompensas e premiações tão presente. Essas modulações do comportamento daqueles que foram os primeiros mestres do incipiente sistema escolar demonstram como posturas que vemos hoje nos professores, que optam por serem amistosos, em uma relação de familiaridade e afeto, como os jesuítas, ou os escolhem uma conduta mais severa e de reprimenda, como os escolápios.

Apesar de termos citado a questão da escola baseada na classe social na qual o aluno estava estabelecido, com os jesuítas priorizando o ensino dos ricos, e os escolápios trabalhando mais com os pobres, é com a burguesia no poder, que o Estado cria um sistema de ensino que garanta o controle das massas, e que forme mão de obra para a realidade industrial que se estabelecia, através da Escola Normal.

A primeira Escola Normal foi fundada em Madri, na Espanha, em 1839 e o objetivo era ensinar hábitos de higiene, um sentimento de amor ao trabalho, obediência, respeito a autoridade. Em suma, eram empregadas técnicas para domesticar os estudantes, o que demonstra que essas escolas faziam parte de um projeto político para moldar o homem moderno, fazer com que os indivíduos fossem adaptados aos novos tempos, e que, especialmente, se mantivessem obedientes, além de adotarem padrões mínimos de limpeza e boa conduta.

A escola, com sua proposta individualizante, não deixa apenas os estudantes reclusos dentro desse espaço que isola do contato com o mundo externo, mas, para alcançar o controle dos estudantes, o que representaria no futuro o controle das massas, a instituição escolar desencoraja resistências grupais ou coletivas, transformando a classe “numa pequena

¹³ Ordem Religiosa das Escolas Pias, conhecida também como Escolápios, Piaristas ou como Padres Escolápios, é uma ordem religiosa da Igreja Católica fundada por São José Calassanz, inicialmente com o nome de *Ordem dos Clérigos Regulares Pobres da Madre de Deus das Escolas Pias*, em 1621 em Roma. Dedicar-se ao ensino dos mais humildes e continua atuante, com escolas inclusive no Brasil.

república platônica na qual a minoria absoluta do sábio impõe-se sobre a maioria inútil dos que são incapazes de regerem-se a si mesmos” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.91).

Mas a pretensão de submeter os estudantes ao poder institucional da escola não foi efetuada apenas no plano do discurso e com vexações públicas. Um código de conduta fora criado, impondo normas de comportamento completamente novas aos alunos, ou, em outros termos, redefinido expectativas e obrigações:

[...] se verão submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente... Física corporal e moral que deixa a descoberto as funções que a escola cumpre enquanto arma de gestão política das classes populares (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.91).

O saber-fazer artesão, a vida em comunidade, o convívio dos aprendizes com o mundo real, onde trabalhavam com os mestres artífices, que eram considerados líderes e cujo discurso tinha penetração política; tudo isso vai sendo desqualificado com a institucionalização da escola. A prática desses que podem ser considerados os primeiros pedagogos, consistia em opor ciência e ignorância.

O mito pedagógico [...] divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo (RANCIERE, 2002, p.20)

O letramento surge com uma alternativa muito mais nobre que o artesanato, e passa a não ser bem visto que crianças e jovens façam parte ativamente do mundo adulto, sendo a reclusão a chave de uma boa formação. O homem do povo será classificado de inculto e a penetração de seu discurso, conseqüentemente, é diminuída cada vez mais.

A burguesia impede assim a realização de programas de auto-instrução operária que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho ao exigir uma formação polivalente e uma instrução unida ao trabalho e ministrada pelos próprios trabalhadores com uma projeção política destinada à sua emancipação” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.90).

As escolas optavam por empregar ex-alunos, de forma que os professores transmitissem a ordem moral aprendida durante a experiência. Fato que levava também muitos mestres a sentirem desprezo pelos alunos e pela cultura popular, por se identificarem com os valores burgueses, como um tentativa de se afastarem daquele mundo de sua origem.

Também sentiam uma insatisfação, pois, apesar de estarem melhores do que os alunos, não participavam do mundo burguês.

O pagamento que o professor recebe por contribuir para produzir seres híbridos e suportar sua própria ambivalência posicional não será de ordem material - sua retribuição econômica foi sempre baixa e mais ainda no século XIX - mas, ao invés disso, de tipo simbólico: ele será comparado ao sacerdote (que, como ele, recebeu de Deus a vocação para uma missão evangelizadora), e será investido de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens às quais deverá se adequar não sem dificuldades (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.83).

A profissão de professor, portanto, passa a ser encarada como uma missão de vida, como um pastor que guia as ovelhas. Esse trabalhador abre mão de uma boa remuneração, mas recebe, em troca, uma autoridade e respeito que talvez não alcançaria dentro de sua comunidade num ofício distinto. O mestre é uma figura duplamente legitimada: enquanto representante do Estado, pois ocupa um cargo público, e sendo um detentor da ciência pedagógica, podendo definir o que é certo e errado, quem são os bons e maus estudantes.

Assim como vimos que a profissão de músico, e por espalhamento a de maestro, que é considerada a posição mais alta que o músico pode alcançar, relaciona a música e o divino, vemos essa mesma relação na profissão do professor.

Nesta seção, verificamos, portanto, que a constituição da escola e de práticas educativas, embora nos pareçam muito antigas, sendo quase impensável hoje que crianças e jovens não sejam educadas no espaço escolar, têm sua origem no fim do Renascimento, desenvolvendo-se até o século XVIII, onde um contexto burguês já vigorava.

O que Varela e Alvarez-Uria chamam de “maquinaria de governo da infância”, advém de uma série de dispositivos que foram essenciais para sucesso do empreendimento escolar, como a definição de um estatuto da infância, o surgimento de um local próprio para as crianças serem educadas, a constituição de um corpo de especialistas da infância e de códigos teóricos, a aniquilação de outros modos de educação, a institucionalização da escola, e, por último, a obrigatoriedade, sancionada por lei, de que as crianças e jovens frequentassem a escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.69).

Evocar essa memória de como a profissão do professor foi sendo construída ao longo do tempo, em decorrência da interação com os alunos e de um projeto político específico, nos ajuda a entender que as normas de conduta são construções sócio-históricas que orientam os indivíduos durante os encontros face a face dentro da instituição escola.

Os diferentes posicionamentos adotados pelos mestres ao longo dos anos – a postura mais amigável dos jesuítas, que se constituíam em símbolos de virtude, ou uma atitude mais

severa dos escolápios no trato com os alunos de origem mais humilde, o propósito político burguês de contenção das massas através da educação, a deferência que os alunos deveriam prestar ao mestre, o fato do professor ser de origem tão humilde quanto os alunos, mas querer se afastar desse passado, acarretando em um encantamento com o mundo burguês e menosprezo pela cultura do povo, tudo isso nos ajudar a entender como o *ethos* dessa ocupação foi sendo formado, como as expectativas e obrigações que governam a sala de aula e orientam as interações entre professores e alunos surgem.

1.4 Conclusão

Como já dito anteriormente, não cabe aqui dizer se os alunos precisam do professor ou se a orquestra precisa ou não de um regente, se os músicos têm condições ou não de serem autossuficientes. No caso da relação entre maestro e músico, até mesmo Lebrechet, que citamos algumas vezes e é considerado um expert em música, não dá essa resposta em seu livro, apenas assinala a pergunta. Adotaremos a mesma postura, pois não nos interessa responder essa questão. O que nos interessa é perceber a dimensão simbólica do papel do maestro dentro da microsociedade orquestra, e como isso afeta os músicos e influencia na construção do papel social dos mesmos dentro da orquestra. Também não estamos aqui para julgar a profissão de maestro, e muito menos generalizá-la. Tenho consciência de que existem excelentes profissionais, dedicados e preparados, que se preocupam e constroem uma relação humana com os músicos.

O fato é que, até pelo convívio com músicos durante dois anos enquanto atuava como jornalista no sindicato dos músicos do Rio de Janeiro, percebi que as representações mais recorrentes do regente os retratavam como profissionais com traços tirânicos ou que abusavam do poder. Talvez se não tivesse tido um contato tão intenso com os músicos no dia a dia dentro do trabalho, não poderia chegar às interpretações aqui expostas. Isso porque em toda investigação que envolve estudos com memória social, sendo, em nosso caso, a memória das profissões - através do resgate da história e das representações desses trabalhadores nas cenas dos filmes que serão analisados -, existe um pesquisador com uma posição política. Conforme atesta Gondar:

Há sempre uma concepção de memória social implicada na escolha do que conservar e do que interrogar. Há nessa escolha [...] uma intencionalidade quanto ao

porvir [...] O conceito de memória, produzido no presente, é uma maneira de pensar o passado em função do futuro que se almeja. Seja qual for a escolha teórica em que nos situemos, estaremos comprometidos ética e politicamente.” (GONDAR, 2005, p.17)

Uma vez compreendido que todos temos posições políticas e éticas que, quer admitamos ou não, transparecem naquilo que produzimos, cabe ressaltar também que os relatos que ouvia dos músicos iam ao encontro do argumento Lebrechet, que reconhecia que havia bons maestros, corretos e talentosos, mas que não era tão recorrente observar esse tipo de posicionamento nesse meio:

É necessário que o maestro escolha entre a autopromoção e uma verdadeira integração com a performance, com a música. Uma escolha que poucos podem fazer sem normalmente massacrar o compromisso artístico com a música” (LEBRECHET, 2002, p. 22).

Também não é o objetivo desse estudo estabelecer um juízo de valor com relação aos músicos; se eles são dependentes ou submissos do maestro ou, como ocorreu no caso OSB, após a recontratação dos instrumentistas, se eles haviam “desistido da causa” quando aceitaram voltar a orquestra.

O mesmo vale para a figura do professor e sua relação com os alunos, temas que serão discutidos através do filme *Ao Mestre com Carinho*. Esta relação, tanto em termos abstratos, quanto naquela que é apresentada no filme, pode ser vista a partir de diferentes perspectivas políticas. A comparação entre o professor e o maestro e entre os filmes *Ensaio de Orquestra* e *Ao Mestre com Carinho* não tem como intenção demonstrar que maestros e professores são autoritários, mas lidar com imagens que estão na nossa memória, que ainda podemos mobilizar ou encontrar presentes nas discussões sobre as figuras do professor e do maestro ou de suas relações com estudantes e músicos. E se na escolha do que interrogar há sempre uma posição política como afirmava Gondar na passagem citada há pouco, talvez a comparação a ser realizada neste trabalho, mesmo que não pretenda julgar o maestro e os músicos de *Ensaio de orquestra* ou o professor e os alunos de *Ao mestre com carinho* contribua para refletirmos sobre como concebemos estes personagens e suas relações.

2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 Introdução

No início desse segundo capítulo irei discorrer um pouco sobre os estudos de linguagem influenciados pela vertente do interacionismo simbólico¹⁴, que tem sua origem na Escola de Chicago e é muito utilizado em estudos da microsociologia para lidar com formação e manipulação de identidade, definição de situação (o que está acontecendo aqui e agora) e análises em instituições.

A escolha pelo interacionismo simbólico se justifica posto que o objetivo da presente dissertação é o de entender qual o papel social de maestros e músicos no filme *Ensaio de Orquestra*, e professor e alunos em *Ao Mestre com Carinho*, e como esses atores constroem e ressignificam a todo momento essa identidade, esse papel que é desempenhado dentro de um espaço institucional.

Já que o conceito de identidade e papel social pode variar conforme a orientação teórica, vamos falar sobre a ideia de identidade e papel social aqui adotada, que se inspira na metáfora teatral de Goffman (1985), a partir de qual podemos inferir que as representações de nossos *selves* oscilam de acordo com as pistas de contextualização captadas no curso da interação e o ambiente no qual estamos inseridos no momento do encontro face a face. Para entender como os atores projetam uma identidade e como essa identidade pode ser reprojetaada no curso da interação vamos, ainda caminhando com Goffman, recorrer aos conceitos de enquadre e alinhamento, através do qual poderemos perceber como os atores se reposicionam ou mantêm suas interpretações no curso da interação.

2.2 Interacionismo Simbólico

Antes de começarmos a análise do filme faz-se necessário esclarecer algumas questões teórico-metodológicas que poderão elucidar a abordagem escolhida: o interacionismo simbólico (GOFFMAN, 2002a).

¹⁴ Apesar da Sociolinguística Interacional se concentrar especialmente em interações face-a-face muitos pesquisadores aplicam esse referencial teórico a outros eventos comunicativos, como filmes, por exemplo, como é o caso de nosso objeto. Cf. Tannen, 1994.

A denominação interacionismo simbólico foi criada em 1938 por Herbert Blumer, que pertencia a Escola de Chicago, e escreveu um artigo onde identificava Mead como um interacionista simbólico¹⁵. A partir dessa data, estudos que tivessem uma linha sociológica e sociopsicológica, tendo como enfoque os processos de interação, passaram a ser reconhecidos como estudos sociointeracionais. Tais estudos enfatizavam a dimensão da ação dos indivíduos sobre o grupo, “a 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).

O interacionismo simbólico, portanto, está ligado a Escola de Chicago, que influenciou a sociologia americana entre 1890 e 1940, o que, de certa forma, faz com que essa linha de pensamento seja encarada como um desdobramento dos estudos empreendidos pelo grupo de pesquisadores de Chicago.

Mas o interacionismo simbólico não ficou restrito à Escola de Chicago ou seus “herdeiros”, e o sociólogo canadense Erving Goffman, de quem já nos apropriamos no capítulo anterior, com os conceitos de fachada, porte e deferência, também escreveu trabalhos de inspiração sociointeracional e, comumente, é lembrado como maior representante desta vertente.

Goffman publicou, em 1964, um ensaio intitulado *A situação negligenciada*¹⁶, no qual conclamava a comunidade acadêmica a explorar a interação face a face como terreno fértil para pesquisas. A partir desse ensaio, sociólogos, antropólogos, linguistas e comunicadores vêm se dedicando a analisar as interações face a face em contextos específicos.

Essas novas pesquisas, que colocavam o microssocial em foco, sedimentaram a corrente do interacionismo simbólico, que encarava o homem como um formador do comportamento, e não só como um indivíduo passivo, a serviço de influências externas, como afirma Goulart e Bregunci:

O interacionismo simbólico concebe a conduta humana como plenamente social. Assim, torna-se falaciosa qualquer separação entre o individual e o social - aspectos coletivos e distributivos de um mesmo fenômeno. As dinâmicas individuais e as sociais se articulam continuamente, uma vez que o indivíduo é também uma ativa e criativa fonte de comportamento (GOULART; BREGUNCI, 1990, p.52).

¹⁵ C.f Herbert Blumer, “Social Psychology”, en E. D. Schmidt, comp., *Man and Society* (Nueva York: Prentice-Hall, 1937). págs. 144-198.

¹⁶ No original, *The Neglected Situation*, publicado no periódico *American Anthropologist*, em dezembro de 1964. No presente trabalho, entretanto, tive acesso ao texto através do livro *Sociolinguística Interacional*. C.f RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro, 2002.

Dessa maneira, o interacionismo simbólico se diferencia do estruturalismo, pois o homem é encarado de maneira ativa, sujeito da ação social, mas, ao mesmo tempo, parte integrante dessa ação.

Apesar do estruturalismo ser muito conhecido no campo das ciências sociais, sua origem está relacionada à linguística, pois já em 1929, no Círculo Linguístico de Praga¹⁷, é possível ver alguns dos princípios dessa abordagem, que enfatiza “a importância fundamental de identificar e analisar as estruturas profundas que estão na base e que geram os fenômenos observáveis” (BOTTOMORE, 1996, p.275). Esta abordagem foi ampliada e apropriada para os estudos de teoria literária, teoria estética e das ciências sociais, especialmente na figura de Lévi-Strauss, na antropologia.

Com ampla abordagem teórica nas ciências sociais, o estruturalismo pode ser distinguido por sua oposição ao humanismo, ao historicismo e ao empirismo. É anti-humanista no sentido de que as ações conscientes e deliberadas de indivíduos e grupos são amplamente excluídas da análise e suas próprias proposições explanatórias são concebidas em termos de causalidade estrutural (BOTTOMOTE, 1996, p. 275).

No estruturalismo, existe a noção de uma estrutura fixa de relações sociais, enquanto o interacionismo simbólico afirma que o comportamento humano é, sim, influenciado pela estrutura, mas é também fruto dos encontros do dia a dia, negociado nas interações, que nos dão pistas de qual papel deve ser adotado na interação circunscrita, o que deve ser dito, enfatizado. Nessa perspectiva, portanto, a construção identitária do indivíduo é mutável, pois cada um de nós possuiria várias identidades, que elencamos de acordo com o contexto e com pistas de contextualização¹⁸ que já sabemos a priori e captamos no curso do ato interacional.

Os estudos da linguagem, por influência da corrente estruturalista, entendiam majoritariamente, até a década de 70, que o significado das palavras era estável, uma ferramenta a serviço da representação, pois uma palavra representaria sempre a mesma coisa, independentemente da situação. A análise do contexto, entonação, ritmo de fala, e outras ferramentas analíticas usadas hoje pela sociointeracional não eram exploradas. Essa linha, cuja foco de análise se diferencia do que utilizaremos, é conhecida como tese representacional da linguagem, que “contempla identidades fixas para as coisas, cuja origem tem endereço certo e preciso, pois nos próprios referentes encontra-se a âncora de seus significados” (FABRICIO, 2002, p.67).

¹⁷ O Círculo Linguístico de Praga (CLP) foi fundado em 1926 e o I Congresso de Linguistas Eslovacos de 1929, em Praga reuniu linguistas como Roman Jakobson, Trubetzkoi e Mathesius.

¹⁸ Conceito elaborado por John J. Gumperz que define como pistas de contextualização ou convenções de contextualização as pistas de natureza sociolinguística que usamos para demonstrar nossos objetivos em uma interação ou para descobrir os objetivos do interlocutor.

É interessante destacar o que foi a tese representacional da linguagem, à medida que nos ancoraremos no interacionismo simbólico, que teceu fortes críticas à ela. Dessa discussão teórica, a partir do anos 70, é preconizado um novo entendimento da linguagem, defendendo-a como uma mediadora da organização das atividades sociais, como ação; a “linguagem como prática social concreta” (MARCONDES, 1992, apud FABRICIO, 2002, p.71), que refuta o processo generalizante através do qual as palavras servem para fazer referência a objetos, e, propõe que, por essa nova lógica, as palavras sejam analisadas pelo contexto, na ação, já que uma única palavra pode ser uma teia de diferentes significados, dependendo das regras empregadas em um múltiplo jogo de linguagens (WITTGENSTEIN, 2004).

2.3 Dinâmica do Enquadre e Alinhamento

As concepções de contexto, análise situada e o entendimento da linguagem como prática social passam, como vimos, a influenciar parte dos estudiosos da Análise do Discurso da vertente sociointeracional, o que resulta numa abordagem com um caráter mais holístico, com uma nova dinâmica que não se limita ao estudo do registro verbal. Agora, um quadro mais complexo se apresenta, no qual devem ser levadas em consideração também as pistas de natureza paralinguísticas, prosódicas e não verbais.

Assim, nasce a abordagem sociointeracional, que passa a focar o micro, não esquecendo, porém, de como as leituras desse microuniverso em enfoque conversam com as macroestruturas. Devemos levar em consideração, contudo, “que esta linha divisória micro/macro dilui-se a partir da própria análise do discurso, o que nos remete tanto para os traços contextuais provenientes da informações sócio-históricas, como para as informações situacionais ou locais” (RIBEIRO; DIAS PEREIRA, 2009, p.51).

Essa é justamente nossa proposta. Investigar nos filmes *Ao mestre com Carinho* e *Ensaio de Orquestra* como as identidades do professor e do maestro de orquestra são construídas discursivamente, através de análise de variáveis que tanto se relacionam com a macroestrutura, de ordem histórica, social, política, quanto de variáveis dadas pela interação situada, pela microestrutura. Para tal, trabalharemos com a observação da dinâmica dos *enquadres* e dos *alinhamentos*¹⁹ (GOFFMAN, 2002a), que é uma poderosa ferramenta de

¹⁹ Foi Gregory Bateson o primeiro a trazer para a SocioInteracional a noção de enquadre ou “frame”.

auxílio ao pesquisador, possibilitando a descrição e a investigação de como os aspectos e atributos identitários são criados e negociados interacionalmente.

Enquadrar significa recortar, selecionar, pois, ao interagirmos, é como se delimitássemos o que deve ser visto ou não por nosso interlocutor, que também utiliza a mesma estratégia. Com o enquadre que delimitados a realidade que deve ser explorada, vista por quem interage conosco no curso da interação. Nesse sentido, Bateson usa a metáfora do *frame* (moldura) como recurso para apresentar uma identidade desejável para o contexto onde o indivíduo se situa.

Circunscrevemos informações, recortamos o exposto todo o tempo, pois seria muito difícil conciliarmos todos os papéis que exercemos e, muitas vezes, revelar algumas informações que não fazem sentido num determinado cenário pode ser até prejudicial. Dou como exemplo um chefe de determinado departamento que está frequentando o psiquiatra. Se os diretores de sua empresa descobrem pode ser prejudicial para sua fachada de chefe, pois os dirigentes poderiam interpretar que o funcionário não está emocionalmente equilibrado, que não estaria apto a conduzir outras pessoas. A fachada de paciente psiquiátrico no contexto de trabalho, portanto, não é favorável de ser apresentada.

Mais tarde, viria a desenvolver a noção de footing ou alinhamento (GOFFMAN, 2002a), que visa complementar a noção de enquadre, propondo uma dinâmica para o mesmo. A ideia de Goffman é a de que o alinhamento é a projeção do eu, do *self*, durante a relação com um outro participante, consigo próprio e com o discurso que os participantes da interação constroem. Ao nos envolvermos em encontros face a face apresentamos diversos alinhamentos, pois alteramos constantemente nosso modo de falar no curso da ação. Todos introduzimos, negociamos e ratificamos os enquadres e alinhamentos durante nossas interações.

Essa dinâmica do enquadre e alinhamento, no entanto, é empreendida de acordo com o contexto, o que é ou não permitido ser dito, a maneira como deve ser dito, em suma, as regras que o grupo compartilha e que orientam cada um dos participantes. É por dividirmos informações, por termos ciência dessas normas que aprendemos durante nossa socialização, que ingressamos nas interações com expectativas.

Dessa forma, os participantes de um encontro face a face já trazem um *background*, um referencial, mas não deixam de negociar os significados e as regras no curso dos acontecimentos. Tomemos, como exemplo, um jornalista que nunca teve contato com um Ministro, e não conhece aspectos de sua personalidade. Os esquemas de conhecimento do repórter dizem que ele deve lidar com o ministro de maneira formal e respeitosa, pois trata-se

de uma autoridade pública. Mas, em uma conversa prévia antes da entrevista, o jornalista percebe que ministro tem muito senso de humor, já que o mesmo fez algumas piadinhas, inclusive de cunho erótico, após ter passado uma jovem moça com uma saia mais curta. Apesar de contrariar seus esquemas de conhecimento, o repórter embarca na proposta, mesmo que inadequada, do ministro, e ri com a autoridade, tendo o jornalista mesmo ensaiado uma ou duas piadas no decorrer do encontro.

A situação de extrema formalidade foi, portanto, negociada. O ministro adotou um *footing*, também chamado de alinhamento, que não condizia com o contexto, mas cabia, ao jornalista, aceitar ou não esse novo *enquadre*. Caso o jornalista não aceitasse o enquadre proposto pelo ministro e permanecesse com o mesmo alinhamento que chegara poderia gerar uma situação de mal estar com o ministro, que se sentiria frustrado ou contrariado com a seriedade do repórter. Existia a possibilidade, ainda, do ministro perceber como agira de forma inapropriada e assumir um outro alinhamento, em que se portasse de modo formal. Com o aceite do jornalista do novo enquadre proposto, e conseqüente alteração de alinhamento do mesmo, podemos afirmar que as formas no trato foram ressignificadas naquele contexto, fruto de uma negociação travada no curso da interação.

Da mesma forma que o tom da comunicação pode mudar, como vimos no exemplo acima, (de formal para informal, de sério para jocoso) podem ocorrer também alterações no enquadre (quando vemos um filho repreender uma mãe, por exemplo), e mesmo significados distintos para as palavras, (exemplo da palavra sinistro utilizado por jovens cariocas de classe média, que pode sugerir diferentes sentidos, como macabro, radical, legal, inusitado, etc), variando de acordo com o contexto.

Para atribuir o significado de uma palavra, portanto, deve-se verificar os seus contextos de uso e como os participantes de uma ação o negociam. Assim, a própria noção de entendimento ou ruído na comunicação carece de uma análise contextual, pois "o que determina se compreendemos uma expressão é nossa manifestação dessa compreensão ser aceita como lance legítimo no jogo de linguagem, ser tomada como adequada no contexto particular que é produzida" (MARTINS 1999, apud FABRICIO, 2002).

Isso significa afirmar que os *jogos de linguagem*²⁰ possuem regras, pois cada palavra adquire um significado por seu uso repetido e esses jogos são, também, ditados pelas regras do contexto. Mas os próprios jogos de linguagem podem ressignificar os signos. Dessa forma, cria-se um ciclo que se retroalimenta: jogamos conforme as regras de estrutura gramatical e a

²⁰ Jogos de linguagem dependem do contexto histórico e sociocultural, que configuram as normas que regulam os encontros sociais. As regras, entretanto, podem ser redefinidas no curso da interação.

pragmática que a linguagem já guarda *a priori* (entendendo aqui linguagem como verbal e não verbal) e no curso das interações podemos atribuir novos significados para as palavras.

Por essa lógica podemos vislumbrar o caráter dinâmico da língua, que não sobreviveria sem os elos, sem esses referenciais que fazem com que nos entendamos uns aos outros, pois, caso contrário, a cada interação deveríamos aprender todas as regras; e também possibilita que a linguagem sofra constantemente modificações, alterações, advindas dessas diversas interações. Nessa perspectiva, “o discurso não só constrói o mundo social, mas também é construído por ele. Assim sendo, o discurso contribui tanto para a continuidade social como para a mudança social” (FABRICIO, 2002, p.94).

Como vimos que contexto e significado são interdependentes, a pergunta importante deixa de ser qual o significado das coisas, mais sim, a célebre premissa introduzida por Goffman, em 1964, que motiva as pesquisas de cunho sociointeracionais até hoje: “o que está acontecendo aqui e agora”.

2.4 Identidades e Papel social

Temos ainda duas noções que são fundamentais para que entendamos o que ocorre no aqui e agora: a ideia de identidades e papel social. Essas são categorias discutidas amplamente, especialmente desde a consolidação das ciências sociais enquanto campo.

A noção de papel social é fundamental para estabelecermos um diálogo entre as macro e microestruturas, já que “papel é tipicamente considerado o ponto de interface entre a pessoa individual e a estrutura social mais ampla, a postura assumida nessa questão subentende concepções muito diferentes sobre os seres humanos e a sociedade” (TURNER, 1996).

A concepção com a qual trabalharemos esses conceitos é a metáfora da representação teatral de Goffman (1985), a partir da qual podemos interpretar que cada um de nós desempenha diversos papéis, adota diferentes identidades de acordo com o cenário, segundo o contexto.

Dessa forma, temos múltiplas identidades, assumindo uma identidade situada, de acordo com a situação, pois o “o papel que o indivíduo desempenha é talhado de acordo com o papel desempenhado pelo outros presentes” (GOFFMAN, 1985, p.9). Em outras palavras, procuramos no outros as pistas para nos posicionarmos, para agirmos de forma correta em um dado momento. São essas intensas trocas entre o homem e seu mundo social que permitem ao

indivíduo, portanto, um repertório que possibilitará a ele elencar uma identidade levando em consideração o outro e o contexto. Discorre Goffman a respeito desse processo de aprendizagem e seleção de identidades:

A socialização pode não envolver tanto uma aprendizagem dos múltiplos detalhes específicos de um único papel concreto; frequentemente não haveria tempo ou energia suficiente para isto. O que parece ser exigido do indivíduo é que aprenda um número suficiente de formas de expressão para ser capaz de 'preencher' e dirigir mais ou menos qualquer papel que provavelmente lhe seja dado (GOFFMAN, 1985, p.73).

O ator, então, escolhe²¹ o papel que julgar mais adequado à situação. Contudo, os indivíduos com quem interagimos também podem nos atribuir papéis que poderemos ter que incorporar mesmo que não queiramos. Dessa forma, os papéis acabam, muitas vezes, se sobrepondo uns aos outros, e se intercalando no curso da interação. Nesse sentido, a identidade é sempre uma construção interpessoal.

Essa seleção de um papel por parte do ator ou até mesmo essa imposição de um papel outorgado por terceiros ocorre com base na visão que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros atores envolvidos, do ambiente, e de outras *pistas de contextualização* que ele capta no momento da interação e, que podem ajudá-lo, inclusive, a se reprojeter, caso perceba que a identidade projetada não foi a melhor das escolhas. É notório que “este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação” (BERGER, LUCKMAN, 1974, apud GOULART; BREGUNCI, 1990, p.56). Portanto, buscamos pistas nos outros e no ambiente, no contexto, de como deveremos nos projetar, que identidade iremos assumir, como iremos representar.

Podemos concluir que identidades, papel social e contexto, na abordagem sociointeracionista, estão intimamente relacionados, sendo interdependentes uns dos outros, já que aprendemos e reaprendemos nossas identidades no decorrer da vida social, assim como os papéis atribuídos a cada uma dessas identidades: os direitos e deveres de cada um desses papéis, seus trejeitos, comportamentos e falas típicas de cada um dos papéis, definindo a estrutura de participação dos grupos. Da mesma forma, a representação da identidade elencada ocorre dentro de um espaço social específico, dentro de um cenário, com uma plateia específica, com atores circunscritos, com falas permitidas, ou seja, com um *script* minimamente esboçado, que servirá como fio condutor para as interações, auxiliando que os encontros face a face preservem a encenação proposta. Nos termos de Goulart e Bregunci:

²¹ Existe ainda a possibilidade do ator optar pelo desvio, por não escolher o mais adequado de acordo com a ordem social. Discutiremos isso quando trabalharmos no capítulo 4 com Rancière e a ideia de desidentificação.

A identidade é atribuída pela sociedade, mas é preciso que o contexto social assegure sua manutenção, à medida que as outras pessoas estejam dispostas a reconhecer o sujeito como aquela pessoa que ele está sendo (aquela identidade). Cada vez que o indivíduo se liga a pessoas que sustentam suas auto-interpretações, ele confirma sua identidade. Assim, verifica-se que, na sociedade, os sistemas de controle social mantêm um dispositivo de geração e transformação de identidade (GOULART; BREGUNCI, 1990, p.56).

Verificamos, então, que as identidades são ratificadas nos contextos, que, são “ambientes dinâmicos, interacionalmente construídos, que podem mudar a cada momento” (RIBEIRO; PEREIRA, 2002). Cada vez que ocorre alguma mudança no contexto, a relação entre os interagentes é redesenhada, reajustando direitos e deveres, acarretando uma nova estrutura de participação. Veremos, nos filmes, como a mudança de um dos elementos do contexto pode reorientar as ações dos envolvidos na interação.

2.5 A etnografia da comunicação

A ideia é abordar cada uma das cenas à luz da etnografia da comunicação, abordagem esta que é interdisciplinar, pois nasce do cruzamento de ferramentas das áreas da antropologia e linguística, sendo útil para a análise de interações conversacionais. Utilizando a etnografia e a análise de discursos, Dell Hymes forja nos anos 60 a etnografia da comunicação, que serviria como uma guia para pesquisas em diversas áreas.

Embora Boas e Malinowski já apontassem a linguagem como *locus* privilegiado de análise para a compreensão da cultura de um grupo, as áreas da antropologia e da linguagem não costumavam dialogar uma com a outra.

Por um lado, o antropólogo frequentemente “ignore language as cultural behavior and/or knowledge, neglecting the ways that language is a systems of use whose rules and norms as an integral a part of culture” (SCHIFFRIN, 1994, p.138) e, por outro, linguistas ignoravam a análise da performance, focando o interesse na competência comunicativa.

Tradicionalmente os linguistas detinham o olhar sobre a estrutura e funções da linguagem, se concentrando em descrever e analisar os códigos da língua e buscando entender como as pessoas tipicamente falam em conversas uma com as outras.

Já a antropologia utilizava a etnografia como método para descrever e analisar uma cultura e, embora a antropologia linguística seja considerada uma de suas subáreas, trata-se de um esforço relativamente recente, já que o primeiro antropólogo a introduzir estudos de

linguagem na investigação antropológica foi Edward Sapir, em 1967, defendendo a língua como objeto de pesquisa e como um modelo para conhecer uma cultura, a língua como meio para entendermos modos de pensar, sentir, ou seja, para desvendarmos categorias psicoafetivas e psicocognitivas (LAPLANTINE, 2003, p.11). Além disso, temos o estruturalismo de Lévi-Strauss que leva para a antropologia a influência de Saussure e Jakobson, promovendo um contato fecundo entre a linguística e antropologia.

É também na década de 60 que a abordagem da etnografia da comunicação é desenvolvida por Dell Hymes, cuja proposta era promover um diálogo efetivo entre os dois campos a fim de analisar eventos de fala, interações, unindo duas áreas que até então não costumam se encontrar:

Linguistics and anthropology are disciplines whose data, problems, methods, and theories are often seen clearly distinct from each other. However, one area in which both fields share an interest is communication (SCRIFFRIN, 1994, p.138).

É devido a esse interesse em comum pela comunicação, importante para a linguística porque é pela linguagem que as pessoas se comunicam umas com as outras, e importante para os antropólogos, pois o jeito que nos comunicamos faz parte de um repertório cultural, que confere sentido às interações, que a etnografia da comunicação surge.

Com a publicação em 1962 do artigo “The ethnography of communication”, Hymes propôs conjugar o método descritivo e de análise da cultura característico da etnografia com a descrição e análise da linguagem, ferramentas oriundas da linguística. É este cruzamento entre análises da linguagem e etnografia que é particularmente interessante para este trabalho.

Hymes sugeriu que a etnografia, técnica clássica da Antropologia, fosse usada como recurso para compreender os padrões de comportamento comunicativo, defendendo que tais padrões pertencem a um sistema cultural e são possíveis se concretizarem enquanto padrões justamente por integrar um sistema cultural distinto.

Por essa razão, o objeto central da análise de Hymes são os eventos comunicativos, observando as condições e normas culturais específicas, ou seja, o contexto no qual emissor e receptor estão inseridos. Dessa forma, o pesquisador deve realizar, tal qual na etnografia, o trabalho de campo. Só através da imersão no campo é que se torna possível isolar o evento comunicativo a ser investigado. A abordagem da etnografia da comunicação porém, não é aplicável apenas em trabalhos realizados no campo, sendo útil também a trabalhos teóricos, como é o nosso caso, dependendo do formato e objetivos do estudo.

Além de servir de ferramenta à antropologia, comunicação e sociologia, a etnografia da comunicação pode ser usada também pela psicolinguística, no intuito de descobrir o que é

considerado anormal e normal nos grupos em termos de comportamento de fala, pela linguística, especialmente quando uma pessoa tenta atingir a competência comunicativa em uma segunda língua. Poderíamos listar ainda outros exemplos, mas o fato é que da mesma forma que etnografia se presta ao estudo de diferentes objetos em campos distintos, a etnografia da comunicação herda essa característica, sendo possível utilizá-la em diferentes pesquisas, de acordo com o propósito do estudo, pois tal abordagem prima por descobrir que “the variety of forms and functions are part of different ways of life” (SCRIFFRIN, 1994, p.137).

A pergunta problema que a etnografia da comunicação evoca é o que um falante precisa saber para se comunicar apropriadamente com uma comunidade de fala específica e como esse falante aprendeu o que e como dizer? Investigar os discursos permitidos e como esses discursos são empreendidos e aprendidos em uma comunidade é denominado de “competência comunicativa”, que são tanto as regras relacionadas a questões da língua, como gramaticais e prosódicas, mas as regras e conhecimentos culturais que servem como base para o contexto e os eventos comunicativos.

The focus of ethnography communication is the speech community, the way communication within it patterned and organized as systems of communication events, and ways in which these interact with all others systems and culture (SAVILLE-TROIKE, 1989, p.3)

Esse foco na comunidade de fala demonstra a importância da linguagem para entendermos a cultura de um grupo. A linguagem não pode ser separada de como e por que é usada, já que, nessa abordagem, é encarada como uma forma cultural situada, cujos significados das palavras e gestos podem variar conforme o contexto.

A pergunta que a etnografia da comunicação evoca, como vimos, é o que é permitido em uma comunidade de fala, já a pergunta chave do interacionismo, se trata de uma célebre frase de Goffman: “o que está acontecendo aqui e agora?”. A opção por conjugar interacionismo simbólico enquanto perspectiva e etnografia da comunicação como método para analisar as cenas do filme, na realidade, foi feita pelo caráter complementar, e diria até interdependente que essas perguntas possuem, pois para investigarmos interações em uma comunidade de fala, e entendermos o que é permitido enquanto discurso e o que não é, precisamos ter subsídios necessários para interpretar o momento da interação, e contextualizarmos o “aqui e agora” da cena analisada.

Microsociologia e etnografia da comunicação formam uma interseção que oferece uma perspectiva para a compreensão da interação e da estrutura do grupo, da ordem institucional, e dos discursos aprendidos e permitidos nas comunidades analisadas.

O modelo do “*SPEAKING*”²² (HYMES, 1972), pertencente a etnografia da comunicação, nos auxiliará para que vislumbremos os propósitos comunicacionais dos indivíduos em cena, o que dizem, como dizem e por que dizem.

O modelo auxilia na análise de eventos de fala ou interações e utiliza um conjunto de letras, cada uma das quais apresenta uma variável do contexto. Através desse modelo as cenas serão dissecadas, com a análise de seus principais componentes: *S* representa o *setting* (cena ou cenário, inclusive como este é percebido pelos interagentes), *P* de *participants*, os participantes envolvidos em uma interação, a letra *E* vem de *ends*, que está relacionado com o propósito da comunicação, (convencer, seduzir, elogiar), *A*, de *act sequences*, indica os atos da comunicação, sequências conversacionais que vão se sucedendo na interação, a letra *K*, de *keys*, representa o tom da comunicação, comportamento do falante, aspectos emocionais, e também se é um discurso formal ou informal, já a inicial *I*, de *instruments*, está ligada ao meio através do qual a comunicação ocorreu (e-mail, telefone, carta, face a face, assim como o idioma, dialeto, estilo utilizado pelos falante, *N*, de *norms*, define o que é socialmente aceito e, por último, *G*, que vem de *gender*, e representa o gênero do discurso (se é uma palestra, uma conversa informal, uma entrevista). De forma a ficar mais claro, sintetizo o modelo abaixo:

S et (cenário)
P articipants (participantes)
E nds (propósito da comunicação)
A ct sequences (atos da comunicação)
K ey (tom da comunicação)
I nstruments (meio que tornou possível a comunicação)
N orms (normas que orientam a comunicação)
G ender (gênero)

O uso da ferramenta do SPEAKING auxiliará para que não esqueçamos de deter nosso olhar sobre pontos chaves na interpretação dos discursos e manutenção e reprojeção de identidades, em especial o item “N”, que corresponde às normas. Pelas normas conhecemos a

²² Cf. Hymes, 1972.

comunidade, o que é ou não aceito no plano discursivo e em termos de projeção de identidade, quais são, enfim, as regras que guiam o grupo.

2.6 Conclusão

A etnografia da comunicação visa estender o entendimento da cultura enquanto um sistema para a linguagem, relacionando a linguagem (que pode ser verbal e não verbal) à organização social, “role-relationships, values and beliefs, and other shared patterns of knowledge and behavior which are transmitted from generation to generation”. (SAVILLE-TROIKE, 1989, p.8). Dessa forma, no campo antropológico e sociológico, a etnografia da comunicação pode contribuir para o estudo cultural da manutenção e da mudança, que é, de certa forma, o que abordamos aqui, pois a mudança só é possível quando o “N” do *grid* do SPEAKING, as normas, são contestadas, quando os indivíduos escapam das identidades que deveriam exercer em um determinado contexto, quebrando as regras, gerando mudança. É o que veremos mais a fundo nos dois capítulos que seguem, através da análise das cenas.

3 ANÁLISE DO FILME AO MESTRE COM CARINHO

3.1 Introdução

Nesse capítulo, analisaremos duas cenas do filme *Ao Mestre com Carinho* (To Sir with love), de 1967. Antes da análise dos filmes, entretanto, será fornecido um panorama geral bem sucinto sobre a conjuntura político-social no qual a produção foi feita. Utilizaremos os conceitos e abordagem sociointeracional e da etnografia da comunicação que vimos no capítulo anterior para interpretar as cenas.

3.2 Panorama geral de Ao mestre com carinho

O filme *Ao mestre com carinho* conta a história de um engenheiro de origem humilde, Mark Thackeray (Sidney Poitier) que, após um ano e meio tentando arrumar um emprego em sua área, decide dar aula numa escola no bairro operário de East End, em Londres. O filme trata da relação entre esse professor, recém-chegado na escola, e os alunos rebeldes que estão cursando o equivalente ao último ano do Ensino Médio. Entre os alunos, destacam-se o rebelde Denham (Christian Roberts), Pamela (Judy Geeson) e Barbara (Lulu).

Thackeray aceita um emprego para lecionar, pois procura uma posição como engenheiro e não consegue. Após assumir a turma, assume como missão ensinar algo aos estudantes, alguns dos quais mal sabiam ler. Começa gradativamente a se envolver com os alunos, adquirindo o respeito dos mesmos.

No final do ano letivo, já tendo construído uma forte relação afetiva com os alunos, recebe uma proposta para trabalhar como engenheiro. Apesar de afirmar no início do filme que estava atuando como professor temporariamente, Thackeray não aceita a proposta e decide ficar na escola, pois descobrira sua vocação, abraçando a ato de educar como missão de vida.

O contexto histórico no qual a trama se passa é a Londres da década de 60, que foi marcada por intensas mudanças, onde o novo, a juventude, ganhou um papel de destaque. Surgem símbolos do *Rock and Roll*, como Elvis Presley, cujo estilo, inclusive, se reflete no

vestuários dos jovens do filme, principalmente no rebelde Denham, que usava casaco do couro, jeans e topete.

Outro ícone dessa geração são *The Beatles*, cuja influência também percebemos em um estudante, que aderiu ao corte de cabelo típico da banda inglesa e usava óculos inspirados nos de John Lennon. Já as garotas dos anos 60 londrinos trocam a saia rodada por calças *cigarette*, um símbolo de liberdade ou pelas minissaias, que podemos ver na personagem Pamela, por exemplo. É interessante como os estudantes do filme, com estilos de roupas variados, espelham o que foi a realidade no campo da moda dessa década, que oferecia múltiplos estilos, aderidos de acordo com comportamento e gostos de cada um.

Mas esse ímpeto de *new fashion*, rebeldia, acompanhava, na verdade, a agitação que vinha se desenrolando desde o início dos anos 60. A corrida espacial, o avanço da medicina, o movimento de contracultura, o movimento hippie, e, o marcante ano de 1968, com o ápice do movimento estudantil, Woodstock, a chegada do homem na lua, são alguns dos acontecimentos que mostram a efervescência do período, e colocaram em evidência o novo, e, conseqüentemente, a figura e o papel do jovem.

Essa década foi tão única para Londres que foi criado um nome para definir a vida e os costumes da cidade, especialmente quando relacionados à cultura e à moda: era o *Swinging London*²³, que representava o hedonismo e o otimismo em relação ao novo.

Com o pós Segunda Guerra Mundial, e os Estados Unidos abatido, Londres se recuperava economicamente e passava por um momento otimista, adquirindo visibilidade global, especialmente na música, com o lançamento de nomes como, *The Beatles*, *Rolling Stones*, *The Who*, *Pink Floyd* e, inclusive, a cantora Lulu, que atuou no papel de Barbara em *Ao Mestre com Carinho*. Esse período ficou conhecido como a Invasão Inglesa. Os jovens do filme, portanto, eram cheios de atitude, se relacionavam com a moda e a música e tentavam, não só por serem de família humildes, mas por serem jovens, se afirmar no mundo, tentavam entender o seu papel.

A estabilidade social e econômica do pós-guerra também acarretava em inovações tecnológicas, mas não havia, entretanto, mão de obra capaz para empreender tais mudanças, o que levou ao aumento da escolarização, com a juventude passando a frequentar de modo mais massivo o Ensino Médio e mesmo a universidade.

²³ Podemos traduzir *swinging* como vibrante, descolado, arrojado, moderno. Em 1966 a revista *Time* usou o termo *Swinging London* e concretizou a capital inglesa como reduto do *cool* nos anos 60. Fonte: <http://www.history.co.uk/explore-history/history-of-london/swinging-london.html>. Acesso em 10 de julho de 2012, às 14h34.

Vistas sob esse prisma, a expansão e a crescente diferenciação do sistema educacional foram o resultado inevitável das mudanças tecnologicamente determinadas na estrutura ocupacional, que requeriam habilidades cada vez mais complexas. (KARABEL; HALSEY, 1977, apud NOGUEIRA, 1990, p.53).

É interessante levar em conta também o alto índice de nascimentos após a guerra – fenômeno conhecido como o *baby boom* – que tornou os bebês do pós-guerra nos jovens dos anos 60, representando um crescimento em termos numéricos da juventude, justificando, também, investimentos na educação para a formação de trabalhadores. Por essas razões, o campo da educação estava em franca expansão, com novas ideias e projetos. Nesse cenário de intensa agitação política, cultural, e econômica de renovação e juventude, de anúncio de novos tempos, é que se tornou possível uma conjuntura que trouxesse novas propostas pedagógicas, como a que iremos conferir na cena de *Ao Mestre com carinho*, que, conforme muitos desconhecem, é baseado em uma história real²⁴.

3.3 Análise da cena 1

A cena escolhida é uma sequência de dois minutos que ocorre dentro da sala de aula, entre o professor e os alunos. A sequência foi selecionada pela sua capacidade de sintetizar o filme e também por explicitar a posição dos alunos antes e depois daquele momento, onde a proposta de *enquadre* que o professor oferece aos estudantes é aceita, mudando a dinâmica da sala de aula. O ator mostra durante uma determinada interação ao interlocutor aquilo que deseja que outro perceba e esse alinhamento acaba, conseqüentemente, influenciando na ação do outro, que pode se portar, se alinhar de acordo com a situação proposta ou não.

Quando o ator não aceita o *enquadre* proposto dizemos que ele “desenquadrrou” a situação, o que não necessariamente traz conseqüências negativas para a interação, pois o *desenquadre* pode não ser percebido, ou mesmo ser interpretado pelo outro como uma pista de que a situação que ele tentara enquadrar não era adequada ao contexto, fazendo com que o mesmo altere seu alinhamento.

Usaremos aqui *enquadre* e alinhamento para descobrir como os atores envolvidos na interação negociam os sentidos, seus papéis e identidades. Para entendermos a sequência iremos dividi-la em três colunas: na primeira, serão apresentados a dimensão visual, o

²⁴ *Ao mestre com carinho* é um romance autobiográfico de 1956 escrito por Braithwaite ER. O romance é baseado em suas experiências como professor negro trabalhando em uma escola predominantemente branca no East End de Londres. O roteiro do filme foi escrito pelo roteirista e diretor James Clavell.

cenário, os movimentos de câmera, os enquadramentos e a expressão dos atores, na segunda, teremos a transcrição das falas dos personagens e, na terceira, indicaremos o(s) ouvinte(s) endereçado(s), ou seja, o(s) personagem(ns) para quem a fala foi direcionada.

Outra divisão que estabelecemos foi fragmentar a cena em quatro atos, o *Act Sequences* do modelo de Hymes, a fim tornar mais fácil perceber a dinâmica dos enquadres e alinhamentos.

Vale registrar as dificuldades que tive em selecionar cada uma das quatro cenas e decidir como seriam analisadas. A primeira decisão foi de que as cenas deveriam proporcionar substância para discutirmos o papel social do professor e maestro através da dinâmica do enquadre e alinhamento, estabelecendo, se fosse o caso, a analogia entre esses *selves* profissionais. Também desejava que as cenas tivessem durações aproximadas, o que resultou em sequências de 2 a 3 minutos.

Outra complicação foi com relação à transcrição das falas. De início, queria colocar os dizeres dos personagens no idioma original, sem fazer uso da legenda. Infelizmente, como não domino italiano, a língua falada no filme *Ensaio de Orquestra*, não pude seguir com esse plano, tendo optado, então, por utilizar a legenda de ambos os filmes na transcrição.

Também desejava analisar mais profundamente as mudanças na prosódia, mas, mais uma vez a falta de familiaridade com o italiano não me permitia explorar esse aspecto devidamente. Por questões de simetria, decidi também não realizar tal análise no filme *Ao Mestre com Carinho*. E, por último, cheguei à conclusão de que seria fundamental disponibilizar as cenas para que o leitor, de modo que a pretensão de analisarmos a dinâmica dos enquadres e alinhamentos fosse atingida, visto que durante a interação os participantes não fornecem pistas que possam sugerir um novo enquadre apenas no plano verbal, da fala, tendo a dimensão visual uma importância fundamental nesse processo, conforme explica:

No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralinguística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção (como na espiada à meia distância), na avaliação do alheamento mediante evidências de envolvimento colaterais e expressões faciais – em todas essas instâncias, é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante como para o ouvinte (GOFFMAN, 2002a, p.116).

Portanto, dada a relevância da visualidade enquanto canal onde as pistas de contextualização são transmitidas, além da prosódia que embora não tenha sido tão explorada,

é perceptível nuances pelo menos na entonação, optamos por disponibilizar todas as cenas analisadas no youtube²⁵.

Quadro 1 - Cena 1 Ao Mestre com Carinho (De 0:31,20 a 0:33,20) (continua)

Vídeo (imagens)	Áudio (falas personagens)	Ouvinte endereçado
<p>ATO 1: Professor entra na sala de aula. Quando o professor entra na sala a imagem começa em Plano Americano (corte nas coxas do personagem. Mostra o ambiente, mas o foco é na ação do personagem).</p> <p>Depois, ele se posiciona na frente da turma e abre a imagem para o enquadramento de Plano Geral. Nesse cena, já avistamos quase toda a classe (como se a câmera estivesse posicionada na perspectiva de um aluno que senta nas últimas carteiras), a figura do professor por inteiro em um canto da sala.</p> <p>Professor se dirige à mesa. Câmera fecha o enquadramento. Plano Geral Médio.</p>		

Fonte: A autora, 2013.

²⁵ Todas as cenas que analisaremos, de *Ao Mestre com Carinho* e *Ensaio de Orquestra*, estão disponíveis no link: <http://www.youtube.com/watch?v=3OkNLRWRqMI>

Quadro 1 - Cena 1 Ao Mestre com Carinho (De 0:31,20 a 0:33,20) (continuação)

<p>Todos os alunos sentados e distraídos, porém silenciosos.</p> <p>ATO 2: Professor pega os livros da mesa dele e joga com força na lixeira. Alunos dispersos olham todos para ele rapidamente. Enquadramento continua em plano Geral Médio. Professor figura central, mas vemos também uns 6 alunos, posicionados nas carteiras mais à frente. Vemos a mesa do professor, ainda com alguns livros, mas organizada, o quadro negro, com anotações de uma aula de matemática de um lado, e no outro um mapa que sugere conteúdo de geografia, uma estante meio bagunçada com livros, a lixeira onde jogou os livros.</p> <p>Enquadramento ainda é o Plano Geral Médio. Professor percorre mais a sala, enquanto vai falando.</p> <p>Professor volta para a frente da turma.</p> <p>ATO 3: Pamela entra apressada na classe falando (alto e agitada) e se senta. Interrompe a fala do professor.</p> <p>Quando Pamela entra, enquadramento Plano Geral Médio. Quando ela senta, fecha-se a imagem nela para o Plano Próximo.</p>	<p>Fora com eles. São inúteis para vocês. Eu me dei conta de que serão adultos em algumas semanas com todas as responsabilidades que cabem. E serão tratados por mim, e se tratarão desse forma. Como adultos. Adultos responsáveis.</p> <p>Logo, seremos razoáveis uns com os outros, vamos apenas conversar. Ouvirão sem interrupção. Quando eu acabar, poderão dizer o que quiserem. Sem interrupção. Logo...</p> <p>Nossa, que manhã! O maldito alarme não tocou, e esperei horas pelo ônibus. Esperei três malditas horas!</p>	<p>Alunos de modo geral.</p> <p>Colegas de turma. Ignora a figura do professor e conversa com os amigos.</p>
---	---	--

Quadro 1 - Cena 1 Ao Mestre com Carinho (De 0:31,20 a 0:33,20) (conclusão).

<p>ATO 4: Enquadramento no professor: Plano Médio.</p> <p>Foca Pamela, ainda no enquadramento plano Próximo.</p> <p>Aluna olha para o professor, olha para a turma (abre para Plano Geral), cujos alunos dirigiram o olhar para Pamela. Ela levanta. Sai da sala de aula e entra novamente, em silêncio. (tom de voz baixo e respeitoso)</p> <p>Senta (enquadre muda de Plano Geral Médio para Plano Próximo) e olha para o professor (enquadre nele no Plano Médio) com uma expressão que de o desafio lançado foi efetuado com sucesso por ela (enquadramento nela em Plano Próximo).</p>	<p>Por exemplo, há dois modos de entrar na sala: um é como uma adulta, uma senhora distinta. O outro é como uma moleca. A Sra. Dare mostrou o segundo modo. Talvez possa mostrar o primeiro.</p> <p>- Eu sinto muito. Estou atrasada.</p>	<p>Pamela e demais alunos.</p> <p>Professor e demais alunos.</p>
--	---	--

Fonte: A autora, 2012.

Explorando o já mencionado modelo do SPEAKING, temos como a letra “S”, que representa o cenário, a sala de aula, que, no momento da interação, é silenciosa, e iluminada, não só por lâmpadas, mas pela luz natural já que as janelas estão abertas. O cenário não sofre alterações significativas durante toda a interação e contém os objetos que vemos comumente em uma sala de aula.

A disposição dos objetos também é similar ao modo adotado no Brasil. Temos um pódio de dois palmos de altura, que abriga a mesa, a cadeira do professor e a lixeira, um

quadro negro, as mesas e cadeiras dos estudantes, uma estante com livros em um canto. Com relação a variante participantes, temos as personagens do professor e dos alunos. Contudo, podemos afirmar que na cena esses personagens se dividem em duas equipes: a dos alunos e a do professor. Equipe é, nos termos de Goffman:

Um conjunto de indivíduos cuja íntima cooperação é necessária para ser mantida uma determinada definição projetada da situação. Uma equipe é um grupo, mas não um grupo em relação a uma estrutura ou organização social, e sim em relação a uma interação, ou série de interações, na qual é mantida a definição apropriada da situação (GOFFMAN, 1985, p.99).

As equipes cooperam para a definição da situação sala de aula, dentro do espaço institucional escola, representando cada qual sua prática para outra. Portanto, podemos considerar que a representação sala de aula trata-se de uma “interação dramática” (GOFFMAN, 1985), onde os personagens se esforçam para manter a definição de situação através de um conjunto de interações onde dramatizam, representam seus papéis inerentes à organização social. Portanto, tais interações dramáticas são orientadas, possuem um *script*, identidades delineadas e distribuídas, ações, falas e comportamentos permitidos ou não dentro da escola.

Outro aspecto que ocorre geralmente quando duas equipes representam é a designação de um diretor dramático. Tal qual no teatro, o diretor tem a prerrogativa de direcionar o desenrolar da ação dramática. Na equipe dos alunos, temos uma composição mais homogênea, apesar de notarmos a liderança dos estudantes Pamela e Denham. Verificamos, entretanto, que a equipe do professor, que é apenas composta por ele, desempenha esse papel diretivo não só com relação ao seu personagem, mas também tentando dirigir a outra equipe, que pelas regras da instituição social escola deveria estar subordinada a ele. Deveria, aliás, formar com ele uma única equipe.

Todo o esforço do personagem do professor é conseguir assumir a direção da equipe dos alunos para, então, tentar ensinar algo de fato para os jovens, que sempre interrompiam ou não prestavam atenção nas aulas. O empenho do professor, portanto, era o de “apaziguar estados de ânimo inconvenientes” e “estimular uma demonstração de envolvimento afetivo adequado” (GOFFMAN, 1985, p. 94).

Fica fácil perceber esse caráter diretivo em ação na cena, pois, após se irritar muito com uma brincadeira da turma, o professor entra na sala com um novo propósito, a letra E (*ends*) do modelo aplicado. Sua intenção é convencer os estudantes a se comportarem como adultos respeitosos, em vez de adolescentes rebeldes, ou, em outros termos, o professor deseja mudar o enquadre, fazendo com que alunos adotem um alinhamento que ele julga adequado.

Podemos ver essa tentativa de persuasão presente em várias falas do mestre, em diversos atos de comunicação, que vão se sucedendo ao longo da interação, através de vários *acts sequences* (letra A do modelo). Dividimos os atos em quatro sequências apenas para tornar nossa análise mais fácil de compreender, tornando mais visível também a variável A do modelo do SPEAKING. O professor tenta convencer os alunos (o propósito da comunicação, a letra E, como já mencionado) a aderirem ao novo papel proposto por ele nos atos 2 e 4. Tomemos como exemplo parte da fala do professor no ato 2:

[...] serão tratados por mim, e se tratarão dessa forma. Como adultos. Adultos responsáveis.

Com essa fala, o professor indica não só uma mudança no enquadre adotado e, conseqüentemente, em seu alinhamento, em sua postura, pois ele afirma que vai passar a tratar os jovens como adultos responsáveis, insinuando um novo alinhamento para os estudantes. Trata-se, na realidade, de uma imposição, já que ele não perguntou se alguém concordava com a nova dinâmica que passaria a vigorar em sala de aula, apenas comunicava as novas regras do jogo. É lógico que os jovens poderiam ter recusado, mas fica nítido também a função do diretor que conduz a encenação, distribui os papéis.

Pela letra K (*keys*), que significa o tom da comunicação, o professor profere suas falas de forma calma, sem grandes variações no ritmo e na prosódia, em um tom marcadamente formal. O professor estava negociando não só um novo alinhamento para ele, mas também para os estudantes. Aqui percebemos como propósito da comunicação (*ends*) e tom empregado (*keys*) se relacionam. Para atingir seu propósito, o professor optou por falar de modo formal, empregando uma prosódia em que o discurso era emitido de maneira branda, ajudando a criar um todo coerente, com um tom que propiciava que a mudança de alinhamento proposta por ele, de alunos deixando de ser comportar como adolescentes para agir como adultos, fosse aceita.

A movimentação do professor, (ato 2) que sai da disposição padrão, na qual o mestre geralmente se posiciona durante toda a aula na frente da classe em sua mesa, também ajuda a construir essa ideia de um local onde todos passarão a se tratar com respeito e como adultos. Como se o professor, à medida que percorre as fileiras de carteiras dos estudantes, quisesse, de alguma forma, se igualar a eles. Não nos cabe aqui discutir extensamente o que é igualdade, pois demandaria muito tempo e não é nosso objetivo, mas vale ressaltar, entretanto, que essa noção de igualdade que se pretendia alcançar na sala de aula ocorreria segundo os termos do mestre, que exerceria a figura do diretor dramático, pois o que ele

tentava fazer era nada mais que prescrever papéis aos alunos, definindo quais seriam aceitos e quais seriam inaceitáveis.

Na perspectiva do professor, portanto, construir uma relação respeitosa com os alunos seria torná-los de certa forma iguais, pois ele deixaria de encará-los como adolescentes e os trataria como adultos, sem abrir mão, porém, de sua função diretiva. Para o mestre conduzir os alunos ao mundo adulto não era algo autoritário, mas sim um benefício para os estudantes, que quando saíssem da escola ingressariam nesse mundo mais preparados. Uma vez que a igualdade de tratamento não significa abandonar a função diretiva pode-se perceber que esta igualdade diz respeito apenas ao reconhecimento do *status* de adulto, junto com este reconhecimento também viria o respeito à função diretiva do professor e aos mecanismos que garantem a ordem.

Temos, ainda nessa cena, a variável I (*instruments*), que está relacionada a forma como a comunicação ocorreu, nesse caso, a interação face a face. A variável N, que diz respeito ao que é socialmente aceito é justamente o que o professor está se esforçando para ressignificar. E que, no âmbito da cena analisada obteve sucesso, como observamos no ato 4, quando o mestre se dirige a Pamela:

Por exemplo, há dois modos de entrar na sala: um é como uma adulta, uma senhora distinta. O outro é como uma moleca. A Sra. Dare mostrou o segundo modo. Talvez possa mostrar o primeiro.

Quando ele lança o desafio à aluna ele está, na verdade, se aproveitando do fato de que Pamela é uma das líderes entre os estudantes – consequentemente se ela aceitar é bem provável que os demais alunos também aprovem - e, ao mesmo tempo, apostando que ela iria embarcar na nova proposta, já que é típico dos jovens o desejo de mostrar que são capazes, aceitando desafios. Quando Pamela sai da sala em silêncio, volta novamente silenciosa, pede desculpas pelo atraso e senta, fica perceptível que o desafio foi aceito e a proposta de novo enquadre ocorre. A turma cochicha sobre a atitude da rebelde aluna, que acatou o professor e todos ficam quietos, como se também o acatassem, já que uma das líderes o fez.

Por último, poderíamos classificar o gênero do discurso (*Gender*) como aula, apesar da estrutura de participação, após a negociação entre professor e alunos que acarreta em um novo enquadre, ser mais democrática que de uma aula tradicional. Mas não devemos incorrer no erro de interpretar que a estrutura democrática possa ser classificada como conversa, por exemplo, pois, apesar de ser outorgado aos alunos o direito de falar o que desejarem, existem regras que são menos flexíveis que as de uma conversa informal. Eles precisam primeiro

ouvir atentamente tudo que o professor disser, sem interrupções e, depois, falarem. Em uma conversa informal essa mecânica não é tão dura, sendo permitidas pequenas interrupções, a fim, por exemplo, de complementar ou ratificar o que o falante disse. Também devem prestar deferência ao mestre, por estarem inseridos dentro da escola.

É interessante que a proposta do professor inova, ao facultar aos estudantes o *tópico* da conversa, no trecho que ele afirma que eles poderão falar o que quiserem, quebrando a estrutura de participação típica de uma sala de aula, onde o professor detém o turno e cede aos alunos quando indaga algo aos estudantes, que respondem, devolvendo o turno novamente para o professor, responsável pela distribuição dos turnos. Trata-se de um discurso pedagógico centrado no professor, que se torna o detentor legítimo do turno e introduz e conduz os tópicos da conversa.

Já no filme analisado, a estrutura de participação sofre uma mudança: são os alunos quem introduzem os tópicos a serem discutidos, que são, entretanto, conduzidos pelo professor, ficando estabelecido, também, que os *turnos* devem ser respeitados sem interrupções.

O fato do professor ser novo na área do ensino, ser de origem humilde e negro, ajuda a entendermos como houve uma abertura para que ele primeiro se identificasse com os jovens do filme, que, como ele, têm que lutar para garantir seu espaço por serem vítimas das desigualdades sociais. Nessa mesma lógica, os jovens também criam empatia por ele, que mesmo com todos os percalços consegue se tornar professor, um homem culto, letrado e educado.

O contexto histórico também nos ajuda a vislumbrar como eles conseguem negociar os papéis na cena, pois os avanços tecnológicos, o maior investimento em educação, inclusive em termos de discussões e novas propostas pedagógicas, os movimentos culturais, e a juventude em evidência criam condições coerentes para o novo enquadre definido por eles em sala de aula.

O papel social de professor que emerge na cena é de um mestre que conduz, auxilia, esclarece, que possibilita que o conhecimento seja co-construído, e onde, os alunos têm mais espaço, mais direito à voz, pois são tratados como adultos. A hierarquia professor-aluno continua existindo, mas essa hierarquia não é tão acentuada quanto a de uma sala de aula tradicional.

As representações típicas de professor–aluno, que são muitas vezes encaradas como diametralmente opostas, estimulando certa rivalidade e afastamento entre esses atores, é posta de lado, dando espaço para a definição de uma situação de sala de aula ainda comandada e

dirigida pelo professor, que será responsável por esclarecer dúvidas introduzidas nas falas dos estudantes, co-construindo com eles, novas formas de pensar e de ser. Percebemos aí, o caráter dinâmico da linguagem e a visão, de certa maneira, libertadora da proposta sociointeracional, onde não há um discurso definitivo, conforme afirma Fabrício:

Se não há um discurso definitivo, se não há um único uso possível nem um jogo de linguagem superior, estamos autorizados a sugerir qualquer jogo, qualquer forma de vida, pois existir seria um critério semântico, isto é, um jogo de linguagem cujas regras constituem infinitas direções, variando de contexto para contexto (FABRÍCIO, 2002, p.76-77).

A representação do papel de professor em *Ao mestre com carinho*, na cena analisada, cria a imagem do mestre companheiro, que estimula e permite aos jovens que contribuam, que atua como uma espécie de coordenador, que co-constrói o conhecimento com os estudantes, que leva em conta a realidade do aluno para estimular discussões em sala de aula que correspondam ao universo do corpo discente, que promove uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996). Esta representação do professor corresponde a um tipo ideal que temos hoje do professor, não significando, entretanto, que a única imagem²⁶ que tenhamos dos docentes seja essa.

Mas não podemos deixar de ressaltar que, embora fosse um professor preocupado com os alunos e que quisesse de fato contribuir para a melhora dos mesmos e com conteúdos que os interessassem, ele o faz empregando certo autoritarismo, impondo o novo enquadre, através de um discurso que estipulava regras de condutas, o que poderia gerar duas interpretações. A primeira seria que através o novo posicionamento que professor assume projetava uma realidade de sala de aula com um caráter mais colaborativo, mais democrático, ou, por outro lado, que o docente agiu autoritariamente, pois predeterminou qual deveria ser o comportamento dos alunos, reajustando direitos e deveres de cada um dos participantes.

²⁶ Existem trabalhos cujo objetivo é investigar os tipos de professor. Para se aprofundar no tema Cf. FABRÍCIO, Branca Falabella. Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação. 2002, 322f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, p. 57 – 103, 2002. Mimeo. e MOITA LOPES, L. Linguagem/interação e formação do professor. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 3, n. 179/180/181, p.335-366,1995.

3.4 Análise da cena 2

A segunda cena escolhida possui três minutos e ocorre dentro da sala de aula, entre o professor Thackeray e os alunos. A sequência foi selecionada pela sua capacidade de demonstrar a disputa entre o professor, que detém o poder por direito, delegado pela instituição, e os alunos do último ano do Ensino Médio, que reivindicam poder para si, através do questionamento da ordem institucional. Essa postura de rebeldia e contestação na realidade foi sendo diluída no contato entre Thackeray e os estudantes. Notadamente apenas um aluno optou por continuar a ser rebelde e, apesar da turma ter ficado muito mais disciplinada e respeitosa com Thackeray, Denham ainda detinha grande poder de influência, pois fora um líder de grupo e ainda era considerado com tal.

Para entendermos a cena - onde Thackeray tenta convencer o aluno Potter a se desculpar com outro professor, pois o aluno quase o agredira - é preciso dar um breve resumo da cena anterior.

Durante a aula de Educação Física, ocorre uma discussão entre o professor da disciplina e um dos estudantes. O professor forçou um aluno acima do peso a pular um obstáculo, que cedeu com o peso do menino, derrubando-o no chão. Thackeray (Sidney Poitier) evitou que o incidente acabasse em briga, pois o aluno, Potter, já ameaçava bater com um pedaço de madeira no professor de Educação Física, o senhor Bell. A cena que iremos analisar ocorre logo após essa confusão e acontece já fora do ginásio, com os alunos dentro da sala de aula, aguardando Thackeray retornar da sala dos professores, local para o qual ele e o professor de Educação Física se dirigiram após o término da discussão.

Assim como na cena anterior, na primeira coluna retrataremos a dimensão visual, cenário, movimentos de câmera, enquadramentos e expressão dos atores, na segunda coluna, a fala dos personagens foi transcrita e, na última coluna, temos o ouvinte endereçado.

Quadro 2 - Cena 2 Ao Mestre com Carinho (De 1:07,10 a 1:10,03) (continua)

Vídeo (imagens)	Áudio (falas personagens)	Ouvinte endereçado
<p>ATO 1: Professor entra na sala de aula. Quando o professor entra na sala a imagem começa em Plano Geral (pega todo o cenário), sendo possível ver o ambiente, mas o foco é na ação dos alunos, [que estão em primeiros plano] bastante agitados em decorrência da confusão no ginásio. Quando o professor entra na sala de aula caminha entre duas fileiras de carteiras, alunos param de conversar e sentam em seus lugares. Professor se posta no pódio e fala (Agora o enquadramento é Plano Médio, mostra da cintura para cima do personagem):</p> <p>Potter se levanta da carteira e protesta com a expressão inconformada. Podemos ver também Denham sentado ao seu lado. (Plano Inteiro, mostra os personagens de corpo inteiro):</p> <p>Professor responde de imediato: Enquadramento é o Plano Médio e só vemos o docente.</p> <p>ATO 2: Denham, o aluno mais rebelde da classe, assume o turno em defesa do colega. Quando Denham fala [podemos perceber certo rancor na pronuncia da frase]. Plano Inteiro. Vemos Potter e Denham enquadrados no centro, e mais três alunos, em segundo plano.</p>	<p>Potter, não há desculpas para o seu comportamento!</p> <p>Foi ele, mestre. Ele força o gordo àquilo! Aquele cara pediu!</p> <p>Falo de sua atitude, não da dele. E se fosse uma faca, uma arma?</p> <p>Potter estava chateado. O cara estava errado, sabe disso.</p> <p>Não estão entendendo, todos vocês. Poucas semanas, e estarão livres. Usarão armas ao ficarem bravos? Devem aprender autodisciplina. Potter, você deve desculpas ao Sr. Bell.</p>	<p>Potter.</p> <p>Professor.</p> <p>Potter.</p> <p>Professor.</p> <p>Potter e demais alunos.</p>

Quadro 2 - Cena 2 Ao Mestre com Carinho (De 1:07,10 a 1:10,03) (continuação)

<p>ATO 3: Potter, que se manteve de pé ao longo da sequência, produz uma interjeição de surpresa e inconformismo quando seu professor diz que ele deve pedir de desculpas. Coro de alunos protestam.</p> <p>Denham se levanta e protesta. Coro de alunos permanece. Não é possível distinguir uma fala de outra. Todos falam juntos, com exceção da fala de Denham, que diz. (Plano Inteiro. Potter, Denham em primeiro plano e 3 alunos em segundo plano)</p> <p>ATO 4: Professor diz. (Plano Médio) Todos olham para Potter. Potter olha para o professor, olha imóvel para baixo, como se voltasse seu olhar para seu interior na procura de uma resposta. Ele hesita em responder, ficando calado por nove segundos. Balança a cabeça negativamente, indicando que acha que não se comportou como adulto e baixa a cabeça, como que em sinal de vergonha pelo ato infantil. (Plano Inteiro).</p> <p>ATO 5: Apesar de Potter ter reconhecido seu mau comportamento, Denham insiste, com uma fala cujo tom é revolta. (Plano Inteiro. Vemos Potter, Denham em primeiro plano e 3 alunos em segundo plano)</p>	<p>Han?</p> <p>É possível ouvir um dos alunos gritar “não”, em resposta a fala do professor.</p> <p>Por quê? Só porque o Bell é um maldito professor?</p> <p>Responda, Potter. Acha que se comportou como um adulto?</p> <p>Que tal o Bell pedir desculpas ao Buckley.</p>	<p>Professor.</p> <p>Professor e demais alunos, pois os estudantes buscam encontrar ressonância, apoio dos demais colegas que também se mostrem inconformados.</p> <p>Professor.</p> <p>Potter.</p> <p>Professor.</p>
--	--	---

Quadro 2 - Cena 2 Ao Mestre com Carinho (De 1:07,10 a 1:10,03) (continuação)

<p>Professor diz. (Plano Médio)</p> <p>ATO 6: Denham responde. (Plano Inteiro) Vemos Potter, Denham em primeiro plano e 3 alunos em segundo plano)</p> <p>ATO 7: Professor se dirige novamente a Potter. (Plano Médio)</p> <p>Potter hesita em responder e cala por alguns segundos.</p> <p>ATO 8: Enquanto Potter reflete, Denham, diz. Após falar isso o aluno, que se manteve de pé desde que começara a falar se senta. Plano Inteiro. Vemos Potter, Denham em primeiro plano e 3 alunos em segundo plano)</p> <p>Imagem permanece em Plano Inteiro em Denham e no Potter. Denham diz.</p> <p>Turma reage, expressando surpresa. Escuta-se algumas interjeições de espanto.</p> <p>ATO 9: Denham se levanta e aumenta o tom de voz, aponta para o professor enquanto fala, com tom revoltado. Enquadramento muda para Plano Médio, fechando a imagem apenas em Denham.</p> <p>Professor diz. Plano Médio</p>	<p>Meu negócio é com vocês, não com o Sr. Bell.</p> <p>É fácil falar, ninguém te pressiona.</p> <p>Bem, Potter você é um homem ou um arruaceiro?</p> <p>Faça isso, Potts.</p> <p>Hum? Han?</p> <p>Caso contrário, o Bell o processará. E você precisa de recomendação para trabalhar, não?</p> <p>Ele tem de assinar uma, não?</p> <p>Não tem nada a ver com o que eu assino.</p>	<p>Toda turma.</p> <p>Professor.</p> <p>Potter.</p> <p>Potter.</p> <p>Todos os presentes.</p> <p>Potter.</p> <p>Professor e Potter.</p> <p>Turma toda.</p>
--	---	--

Quadro 2 - Cena 2 Ao Mestre com Carinho (De 1:07,10 a 1:10,03) (continuação)

<p>ATO 10: Denham sai de seu lugar e começa a andar entre a fileira de alunos enquanto fala. Muda para Plano Geral.</p>	<p>Professores não são confiáveis. Temos de nos unir contra eles, como sempre foi!</p>	<p>Todos os alunos.</p>
<p>Pamela intervém. Câmera pega um lado da sala em Plano Geral. Pamela e cinco alunos em primeiro plano ao fundo.</p>	<p>Mas o mestre é diferente. Ele diz que...</p>	<p>Todos os alunos.</p>
<p>Denham corta Pamela. Plano Geral. Ele continua de pé entre os alunos, que permanecem sentados.</p>	<p>Diz, mas está enganado. Sabem que há anos Bell persegue Buckley!</p>	<p>Todos os alunos.</p>
<p>Depois que Denham fala a câmara pega o rosto do professor, que parece um pouco irritado.</p>	<p>Vá em frente, Potter.</p>	<p>Potter.</p>
<p>Denham dirige seu olhar para Potter e diz. Plano Inteiro em Potter.</p>	<p>Se você se desculpar por medo então é uma criança, não um homem.</p>	<p>Potter.</p>
<p>ATO 11: Potter sai e seu lugar e caminha em direção a porta. Câmera acompanha seu deslocamento em Plano Geral.</p>	<p>Potter olha para o mestre por 3 segundos e decide sair para pedir desculpas. Plano Americano.</p>	
<p>Professor interrompe percurso de aluno e diz. Plano Americano, cortando Potter e o professor na altura dos joelhos. Entre os personagens, e no centro do quadro, vemos a porta ao fundo. É possível ver também parte da sala e uma estudante sentada na carteira da frente.</p>		

Quadro 2 - Cena 2 Ao Mestre com Carinho (De 1:07,10 a 1:10,03) (conclusão)

<p>ATO 12: Denham observa Potter sair e fala. Imagem começa em Plano Médio e no final da frase muda para Plano Geral, com Denham em primeiro plano de costas ocupando a diagonal inferior esquerda e o professor em terceiro plano, ocupando a diagonal oposta. Entre os dois, vemos os alguns alunos em segundo plano.</p> <p>Professor anda entre os alunos e antes que possa responder alguma coisa um outro aluno entra na sala, interrompendo a sequência com a notícia da morte de sua mãe. Plano Geral.</p>	<p>Quando eu sair eu terei meu “trampo” [sic]. E você não mandará em mim, com ou sem carta.</p>	<p>Professor.</p>
---	---	-------------------

Fonte: A autora, 2012.

Explorando o já mencionado modelo do SPEAKING, temos como a letra “S”, que representa o cenário, a sala de aula, que, nos segundos que antecede a cena é barulhenta, pois os alunos ainda estão agitados com a confusão que ocorrera no ginásio, onde um aluno quase agride o professor, o Sr. Bell. O professor obrigou um aluno acima do peso, Buckley, a pular sobre um cavalo (aparelho de ginástica). O menino não conseguiu e caiu no chão. Potter perde o controle quando percebe que uma das pernas do cavalo havia sido serrada e pega a perna de madeira e ameaça bater em Bell. É Thackeray quem interrompe e faz com que os alunos vão para a sala de aula e o fiquem aguardando. Quando Thackeray entra, os alunos se dirigem às suas carteiras e param de falar, esperando que o professor assuma o turno de fala, o que notadamente demonstra que a turma reconhece o poder institucional delegado ao docente.

A sala de aula é a mesma da cena anterior, sendo iluminada artificialmente por algumas lâmpadas e também por meio de luz natural, que invade a sala através das janelas abertas. Podemos ver a paisagem do lado de fora, que denuncia uma cidade industrial, com várias fábricas visíveis.

O cenário também não sofre alterações significativas durante toda a interação e vemos os mesmos objetos da sequência anterior: um pódio de dois palmos de altura, que abriga a

mesa, a cadeira do professor e a lixeira, um quadro negro, as mesas e cadeiras dos estudantes, uma estante com livros em um canto.

Com relação a variante participantes, temos também as personagens do professor e dos alunos, entretanto, não há mais a configuração de duas equipes, e sim a de uma única equipe de representação que se esforça por manter a situação de sala de aula.

No início, quando o professor começa a dar aulas na escola, os alunos recusam a figura diretiva do mestre, constituindo a equipe alunos, que se esforça por não deixar que a equipe do professor, formada apenas por ele, mantenha a situação de sala de aula. Dessa forma, durante boa parte do filme, temos duas equipes que representam uma para a outra no sentido de fazer com que a equipe, que aqui poderíamos considerar como antagônica, desista de sua representação.

Verificamos, entretanto, que a equipe do professor tenta desempenhar o papel diretivo também com a equipe alunos, que na verdade, são dirigidos pelo rebelde Denham, líder dos estudantes. Todo o empenho do personagem do professor é o de conseguir unificar as equipes e assumir a direção da mesma, para, então, tentar ensinar algo para os jovens.

O que ocorre é que, ao longo das interações entre professor e alunos, os alunos migraram para a equipe do professor – que se tornou de fato o diretor da equipe - diluindo a equipe alunos e formando com eles uma única equipe que coopera para a manutenção da situação de sala de aula.

Fica fácil perceber, na cena analisada, como existe apenas uma equipe de representação, dirigida por Thackeray, que entra na sala com um propósito, a letra E (*ends*) do modelo aplicado. Com a intenção de convencer Potter, e por extensão os demais alunos, de que a atitude correta seria a de o estudante se desculpar com o Sr. Bell por seu comportamento, de modo a reparar seu erro, agindo como um adulto respeitoso, em vez de um adolescente rebelde.

Podemos ver essa tentativa de persuasão presente em várias falas do mestre, em diversos atos de comunicação, que vão se sucedendo ao longo da interação, através de vários *acts sequences* (letra A do modelo). Dividimos os atos em doze sequências apenas para tornar nossa análise mais inteligível, possibilitando também que a variável A do modelo do SPEAKING ficasse mais visível. O professor tenta convencer o aluno (o propósito da comunicação, a letra E, como já mencionado) a aderir o papel proposto por ele nos atos 2, 4, 7 e 11. Tomemos como exemplo parte das falas do professor nesses atos:

Ato 2: [...]Potter, você deve desculpas ao Sr. Bell.

Ato 4: Responda, Potter. Acha que se comportou como um adulto?

Ato 7: Bem, Potter você é um homem ou um arruaceiro?

Ato 11: Se você se desculpar por medo então é uma criança, não um homem.

Com esse discurso, o professor afirma primeiramente que o jovem está errado, quando diz que este deve pedir desculpas. No desenrolar da interação, percebemos que o propósito do mestre de convencimento persiste, quando ele tenta demonstrar que Potter não havia se comportado de um modo adulto, que deveria agir de modo civilizado, para não ser enquadrado como um arruaceiro, e que não deveria pedir desculpas por ter medo e sim por reconhecer seu erro, afastando mais uma vez possíveis comportamentos infantis e propondo para o jovem uma atitude madura, de adulto.

Pela letra K (*Keys*), que significa o tom da comunicação, o professor profere suas falas de forma tranquila, sem apresentar grandes variações no ritmo e na prosódia, em um tom nitidamente formal. O professor age todo o tempo como um adulto calmo e disciplinado e exige o mesmo dos estudantes.

Trata-se de uma sugestão de ingresso no mundo adulto. Porém, da maneira como tal sugestão é conduzida, ao aluno não resta muita escolha, já que não se desculpar representaria assumir, perante toda a classe, que ele não era um homem, e sim, um selvagem. É como se o professor compelissem o jovem a se tornar um adulto, na tentativa de prepará-lo, já que, em poucas semanas, a turma estaria formada e o mundo os trataria assim. O tom impositivo do mestre pode ser explicado pela iminência da fase adulta, quer os jovens queiram, quer não. Embora o professor pergunte a Potter se ele considerava que havia tido um comportamento adulto, “facultando a reflexão e decisão” ao estudante, a resposta já está previamente esboçada, já que logo no primeiro ato o professor já fala claramente que Potter estava errado:

Potter. Não há desculpas para o seu comportamento.

Vemos aí novamente a figura do diretor que conduz a encenação, distribui os papéis. Temos, ainda nessa cena, a variável I (*instruments*), que está relacionada a forma como a comunicação ocorreu, nesse caso, a interação face a face. A variável N, que diz respeito ao que é socialmente aceito é o que o professor está se esforçando para ressignificar. E que no âmbito da cena analisada obteve sucesso, como observamos no ato 11, onde o mestre adverte Potter:

Ato 11: Se você se desculpar por medo então é uma criança, não um homem.

Quando o professor profere essa fala ele se aproveita do fato de que adolescentes sentem a necessidade de provar que são adultos e estão “prontos” para o mundo, a necessidade de autoafirmação. Quando Potter, após olhar no olho do mestre, decide sair e se desculpar, lembrando que Potter já havia admitido ter se comportado de modo infantil, (ato 4) fica perceptível que o jovem aceitou a proposta do professor para embarcar no mundo adulto. Entretanto, Denham não aceita, conforme verificamos no ato 12:

Quando eu sair eu terei meu “trampo”. E você não mandará em mim, com ou sem carta.

Fica nítido durante toda a cena a disputa de poder travada entre Denham e o professor, que nada mais é do que uma tentativa do aluno de ressignificar as regras, as normas (N do modelo), e o esforço do professor em manter as normas como elas são.

Como falamos há pouco, ao longo do filme acompanhamos como Thackeray consegue conquistar a turma, consegue estabelecer novas regras de conduta, novas regras de interação para os estudantes.

As equipes professor e alunos, que viviam em conflito, se unem em uma única equipe dirigida pelo professor, embora Denham se esforce para que a situação volte a ser como antes, com a equipe alunos em oposição a do mestre.

Mas a relação entre os interagentes já havia sido redesenhada, com direitos e deveres reajustados, o que acarretou uma nova estrutura de participação e de novos alinhamentos e enquadre. A turma, que era rebelde e indisciplinada antes da chegada do professor, aceita a nova dinâmica proposta, na qual os estudantes passariam a ser tratados como adultos e poderiam conversar sobre qualquer assunto. Mas, para poderem exercer o direito de falar sobre o que queriam, deveriam respeitar os colegas e o professor, tratando-os adequadamente e esperando que concluíssem o raciocínio, para depois exercer o direito de falar. Também não deveriam ficar de pé e tinham que ter mais zelo com a aparência.

Percebemos que Denham é o único que quebra essas regras, quando interrompe Pamela no ato 10, e quando fica de pé e começa a falar que os alunos deveriam se unir novamente porque os professores não eram confiáveis.

Nessa cena, Denham não aceita o poder do professor e tenta assumir a direção da turma, objetivo que não é alcançado, pois a turma até o final da interação continuou respeitando todas as regras típicas da situação de interação em sala de aula definidas pelo grupo. Por outro lado, o professor também não aceita a tentativa de Denham de assumir essa função diretiva da turma.

É curioso como Denham assume o turno de fala no ato 2, em defesa de Potter, e como nenhuma das provocações foi respondida pelo professor diretamente para Denham. As respostas eram direcionadas para Potter, na tentativa do professor de obter êxito em seu propósito de convencer o aluno de seu erro, ou eram respondidas de forma genérica para toda a turma, no intuito do professor afirmar seu poder e manter as regras, não perdendo o controle sobre a turma. Abaixo, podemos observar mais detalhadamente essa dinâmica das falas de Denham e das repostas do mestre:

Quadro 3 – Denham e professor (continua)

Denham	Professor	Análise da resposta
Ato 2: Potter estava chateado. O cara [Bell] estava errado, sabe disso.	Não estão entendendo, todos vocês. Poucas semanas, e estarão livres. Usarão armas ao ficarem bravos? Devem aprender autodisciplina. Potter, você deve desculpas ao Sr. Bell.	Resposta não é dada diretamente para Denham. O uso de “todos vocês” marca esse caráter genérico. No final da fala do mestre, há um redirecionamento da fala genérica, para toda a turma, para Potter.
Ato 3: Por quê? Só porque o Bell é um maldito professor?	Responda, Potter. Acha que se comportou como um adulto?	Mais uma vez a resposta não é direcionada a Denham, e sim a Potter, na tentativa de convencer o rapaz do erro.
Ato 5: Que tal o Bell pedir desculpas do Buckley.	Meu negócio é com vocês, não com o Sr. Bell.	Resposta dada a toda a turma.
Ato 6: É fácil falar, ninguém te pressiona.	Bem, Potter você é um homem ou um arruaceiro?	Redirecionamento dramático. Não deixa que Denham conduza a interação. Volta o tópico da conversa a Potter e a resolução do problema.
Atos 8 e 9: Caso contrário, o Bell o processará [Potter]. E você precisa de recomendação para trabalhar, não? Ele [Thackeray] tem de assinar uma, não?	Não tem nada a ver com o que eu assino.	Aqui a resposta é simplesmente para negar uma afirmação feita por Denham. Mas percebemos que mais uma vez essa resposta é para a turma.

Quadro 3 – Denham e professor (conclusão)

Vá em frente, Potter.	Se você se desculpar por medo então é uma criança, não um homem.	Professor se esforça para deslegitimar o argumento que Denham deu a Potter. Para tal, não se dirige a Denham, apontando o erro de sua ideia, mas ao Potter, advertindo-o de que aquele era o motivo errado.
Ato 12: Quando eu sair eu terei meu “trampo”. E você não mandará em mim, com ou sem carta.	Professor não responde nada. Opta pelo silêncio.	Podemos interpretar que a fala que não era legítima, e, portanto, não merecia resposta ou poderíamos inferir mesmo que o mestre iria responder, mas como a cena é interrompida por um aluno que entre a anuncia a morte de sua mãe não podemos saber ao certo. O fato é que a interação se desenvolvia com um ritmo marcado, com respostas rápidas, e essa estrutura foi quebrada quando o professor não respondeu de imediato, o que reforça a interpretação de que ele iria ignorar a última fala de Denham, até porque o propósito, que era fazer com que Potter se desculpasse, já havia sido alcançado.

Fonte: A autora, 2012.

Vimos como o professor e o aluno que era considerado um líder pelos estudantes travam uma disputa através do discurso. Denham tenta questionar o professor, afirmando que nenhum docente é confiável e que os alunos deveriam ficar unidos.

É uma disputa que fica um tanto quanto velada, pois embora Denham expresse claramente suas ideias e sua intenção em não respeitar a figura do professor e o papel educativo da escola, o professor não aceita essas reivindicações enquanto legítimas, e opta

por não responder diretamente a Denham, de forma a não tornar seus questionamentos válidos.

Porém, para não correr o risco de que os argumentos de Denham instigassem os demais, Thackeray responde a todas as provocações, mas o faz para toda a turma, ou exerce seu papel diretivo, redirecionando o tópico da conversa para Potter, a fim de fazer o aluno pedir desculpas.

Como última variável do modelo do SPEAKING temos o gênero do discurso (*gender*), que podemos tipificar como uma aula, pois a cena mostra a interação entre professor e alunos dentro de sala de aula, interação essa perpassada por regras e condutas estipuladas pela instituição escola.

A fala do mestre no ato 2, relembra aos estudantes que eles estão dentro de uma escola, local em que devem se tornar cidadãos:

[...] Poucas semanas, e estarão livres. Usarão armas ao ficarem bravos? Devem aprender autodisciplina [...].

Como já vimos anteriormente, a estrutura clássica de participação em sala de aula sofre uma mudança: são os alunos quem introduzem os tópicos a serem discutidos, que são, entretanto, conduzidos pelo professor, ficando estabelecido, também, que os *turnos* devem ser respeitados sem interrupções. O professor, mesmo na cena que analisamos, continua respeitando essa regra e deixando que Denham fale e conclua suas falas. Responde a seu modo, para não dar legitimidade ao aluno, mas não deixa dúvidas no ar, de modo que a situação é controlada: faz o estudante (Potter) pedir desculpas e a turma não se exalta.

Mesmo Denham, que procura desestabilizar a representação sala de aula, faz parte da equipe, pois a definição de sala de aula é mantida com a cooperação de todos os atores presentes no cenário e, se alguém não coopera, se determinado ator insiste em se “desligar da representação ou forçá-la a tomar um determinado rumo, não deixa de ser, por isso, parte da equipe. De fato, justamente porque faz parte da equipe, pode causar esta espécie de embaraços” (GOFFMAN, 1985, p.81).

3.5 Conclusão

De modo geral, a representação que temos do professor no filme *Ao Mestre com Carinho* é a de um tipo idealizado e romantizado de profissional, que pode ser comprovada pelo fato do filme ser um precursor de vários outros com a mesma temática, e que retratavam profissionais com conduta similar a de Thackeray. Nessas películas o enredo costumava ser o mesmo: um professor chega em uma escola localizada em um lugar precário e, depois de passar por situações em que os alunos o provocavam até o limite, se afeiçoava aos jovens e conquistava a turma, com táticas que mesclavam autoritarismo, amabilidade, carisma, e emprego de discurso que correspondia à realidade dos jovens.

Ao Mestre com Carinho, que provavelmente influenciou essas produções, é também um filme constantemente lembrado pelos próprios professores, sendo encarado como um símbolo, como reflexo da missão do professor: educar mesmo em meio às adversidades. O professor retratado no filme, entretanto, não é a única representação possível de docente, e figura, no imaginário coletivo, ao lado da imagem do professor disciplinador e autoritário, do professor ausente e que não se envolve e não preocupa com a turma, entre outras possíveis representações do papel do mestre.

Se é possível reconhecer autoritarismo na postura de Thackeray, e ainda assim este se converte em um símbolo do bom professor, preocupado com sua turma e capaz de compreender sua realidade, talvez algum autoritarismo, ainda que disfarçado, e não diretamente tematizado enquanto tal, esteja presente em algumas imagens ideais que se produzem sobre o professor ainda hoje. Talvez *Ao Mestre com Carinho* nos revele uma figura de professor presente em nosso imaginário, uma figura que oscila entre uma postura democrática, pois dá voz a todos e quer nos ajudar a assumir uma atitude adulta, esclarecida, e ao mesmo tempo, se preciso for, uma postura autoritária a que recorre em benefício dos próprios alunos.

4 ANÁLISE DO FILME ENSAIO DE ORQUESTRA

4.1 Introdução

No capítulo a seguir, apresentaremos também duas cenas - uma com dois e outra com três minutos de duração - do filme *Ensaio de Orquestra*. Utilizando o modelo do SPEAKING proveniente da abordagem da etnografia da comunicação, buscaremos entender como os indivíduos em cena interagem, como entendem o papel social que ocupam, como o negociam, como escapam das normas que orientam o grupo, agindo inadequadamente, como enfim, o maestro influencia na posição adotada pelos músicos e vice-versa.

4.2 Panorama geral de Ensaio de Orquestra

O filme *Ensaio de Orquestra*, no original *Prova d`Orchestra*, de 1978, dirigido por Federico Fellini, segue a linha do falso documentário, no qual os personagens são apresentados à medida que uma emissora de televisão vai ao local onde a orquestra ensaia para entrevistar os músicos. A equipe jornalística acaba descobrindo que cada instrumentista só enxerga seu pequeno universo, defendendo o brilhantismo e unicidade de seu instrumento. Surgem brigas pessoais, disputas e a antipatia para com o maestro também emerge. Não é possível destacar nenhum músico em especial, pois todos são protagonistas. Cada um deles representa estereótipos comuns aos músicos, como o de louco, exibido, fútil, saudosista, sonhador e o autoritário, incorporado pelo maestro, que lidera esse “coletivo de individualidades” que se completam e dialogam umas com as outras, e que, nos fornecem pistas de como encaramos os músicos de orquestra em nossa sociedade.

A produção se trata de uma alegoria, que possibilita, portanto, leituras diversas. Podemos enxergar na orquestra um microcosmos da sociedade e, por analogia, direcionarmos nossa leitura para o caminho que desejarmos, como uma interpretação dos músicos como cidadãos, desorientados e que por mais que se rebelem vão, no final das contas, olhar para o maestro (representando o Estado) e esperar dele uma resolução para o problema enfrentado, pondo ordem novamente às coisas, interpretação essa explicada pelo momento político de

incerteza que a Itália de 70 passava, com a instabilidade política, inúmeros grupos tentando tomar o poder, e atuação das máfias italianas.

Temos também uma construção muito dialética, com a os músicos se rebelando contra a submissão ao maestro, que volta a vigorar no final do filme, além de possuírem sentimentos de admiração e desprezo pela figura do regente, o desejo de querer e não querer ser controlado, ter e não ter reconhecimento do maestro, enfim, um mundo de possibilidades em termos interpretativos. Todas essas possibilidades, na verdade, se intercalam e conversam entre si. Entretanto, interpretar também é uma questão de recorte, que é necessário para que se evitem divagações que podem nos afastar do propósito, que é a análise da relação entre maestro e músico, observando como as identidades de maestro, e também dos músicos, são representadas no filme, como interagem, como negociam, como esses papéis sociais são co-construídos.

A cena escolhida tem duração aproximada de dois minutos e mostra a revolta dos músicos com relação ao maestro. Eles gritam pela derrubada do líder e pela música com liberdade, sem o comando de figuras repressivas. Elegem um metrônomo gigante como seu novo maestro e, poucos segundos depois, querem destituí-lo do poder. A escolha ocorreu pelo caráter sintético da cena, que demonstra o conflito vivido por algum dos músicos, que querem autonomia para eles, mas não sabem como colocar esse modelo em prática. Nessa cena podemos também ver como o papel social de alguns músicos é construído a partir das normas de ação compartilhadas pelo grupo e como esse posicionamento dos instrumentistas influencia também a postura adotada pelo maestro perante seus companheiros de orquestra.

A análise da cena se dará da mesma forma que no outro filme. Na primeira coluna será apresentada a dimensão visual, cenário, movimentos de câmera, enquadramentos, expressão dos atores, na segunda, constará a transcrição das falas dos personagens, e, na terceira, os ouvintes endereçados. Também dividiremos a sequência em atos, de forma a facilitar nossa análise. Apesar dessa cena ter a duração muito parecida com a do filme anterior dividimos o trecho em 13 atos, quase 10 a mais que na outra cena.

Isso porque, diferentemente de *Ao Mestre com Carinho*, não há uma situação estável, onde todos cooperam para a definição do que é sala de aula (mesmo que a cooperação não fosse a esperada pelo professor, que consegue, no final da cena, ressignificar os sentidos e estabelecer um novo enquadre).

Em *Ensaio de Orquestra* a cena é a representação do caótico, onde os personagens não se dividem e não há uma definição de situação clara. Temos de um lado o maestro que não esboça reação, músicos revoltosos que clamam pela saída do regente, e músicos que

continuam sentados próximos ao instrumento, como se tivessem esperança que o ensaio recomeçasse a qualquer momento. Trata-se de uma cena muito mais dinâmica, com muitas viradas de câmera e que trabalha mais os enquadramentos. Por essa razão a subdividimos em mais atos.

4.3 Análise da cena 1

Quadro 4 - Cena 1 Ensaio de Orquestra (De 0:58,24 a 1:00,14) (continua).

Vídeo (imagens)	Áudio (falas personagens)	Ouvinte endereçado
ATO 1: Músico com lata de spray de tinta na mão, em cima da escada. Plano Próximo.	Em coro: Orquestra, terror, à morte o diretor!	Maestro.
Musicista. Em grande plano.		
Músico. Movimento do zoom-in em direção ao músico e Grande Plano.	Em coro: Orquestra, terror, à morte o diretor!	Maestro.
	Em coro: Orquestra, terror, quem toca é traidor!	Músico.
Músico. Grande plano.		
Músico. Grande plano.	Em coro: Orquestra, terror, quem toca é traidor!	Músico.
ATO 2: A imagem em dois músicos idosos, que assistem perplexos. Plano americano. Panorâmica mostra mais músicos idosos sentados e surpresos.	Em coro: Orquestra, terror, quem toca é traidor! Orquestra, terror, quem toca é traidor!	Músico.
ATO 3: Imagem abre. Músicos entoam lema forjado na rebelião. Sombras enormes dos músicos são projetadas. Trejeitos da sombra lembram um maestro regendo.	Eis o novo maestro!	Músicos e maestro.
	O prazo terminou, o maestro se acabou!	
	O prazo terminou, o maestro se acabou!	Maestro.

Quadro 4 - Cena 1 Ensaio de Orquestra (De 0:58,24 a 1:00,14) (continuação).

<p>ATO 4: Maestro sentado observado a tudo apático, e com ar de indiferença. Plano próximo.</p>	<p>Viva o metrônomo.</p>	<p>Maestro e músicos.</p>
<p>ATO 5: Músicos trazem um metrônomo gigante. Plano Geral.</p>		
<p>ATO 6: Dois músicos. Em primeiro plano (plano próximo) um instrumentista com ar de espantado. Em segundo, (plano americano) musicista balança a cabeça de uma lado para o outro em forma de reprimenda ao movimento dos jovens. Movimento panorâmico com músico espantado enquadrado.</p>	<p>Metrônomo, metrônomo, músico autônomo! Metrônomo, metrônomo, músico autônomo!</p>	<p>Maestro e músicos</p>
<p>ATO 7: Músicos idosos em plano americano. Jeito inquieto.</p>		
<p>ATO 8: Plano geral. Músicos trazem metrônomo. Um músico chuta e derruba o púlpito que ficava em cima do pódio, de onde o maestro regia. Mulher em cima da cadeira parece estar regendo com o arco do violino. Músicos colocam metrônomo em cima do pódio.</p>	<p>Músicos, finalmente serás livre e consciente!</p>	<p>Músicos</p>
<p>Vemos em primeiro plano o metrônomo. Ao lado um músico. À frente os músicos. Em plano geral. Sombra enorme projetada por músico rebelde na parede lembra um maestro regendo.</p>	<p>Músicos, finalmente serás livre e consciente!</p>	<p>Músicos</p>
	<p>Não ao metrônomo! Nós decidiremos a música, o ritmo, as cadências!</p>	<p>Músicos</p>

Quadro 4 - Cena 1 Ensaio de Orquestra (De 0:58,24 a 1:00,14) (conclusão).

<p>ATO 9: Pianista e músico namoram em baixo do piano. Enquanto o homem beija o pescoço da mulher ela tira um sanduíche e come. Cara de indiferença com relação aos carinhos feitos pelo parceiro.</p> <p>ATO 10: Câmera de baixo para cima. Dando a impressão que o metrônomo é ainda maior. Dois músicos ao lado do metrônomo continuam gritando contra o maestro, mas protegendo o metrônomo. Plano geral médio. Músico. Plano próximo.</p> <p>ATO 11: Plano americano. Metrônomo e três músicos ao lado. Plano geral. Músicos rebeldes. Muda para Muito grande plano. Enquadre abre em zoom out do rosto do músico para grande plano. Musicista. Grande plano.</p> <p>ATO 12: Plano geral. Músicos rebeldes. A mesma Musicista que comemorava a entrada do metrônomo, simulando estar regendo com o arco do violino em cima de uma cadeira, desce da cadeira, a pega e joga contra o metrônomo. Metrônomo cai no chão.</p> <p>ATO 13: Músico desce do pódio e joga mulher no chão. Começa uma briga entre vários músicos.</p>	<p>Orquestra, terror, à morte o diretor!</p> <p>Acabou-se o tempo de tocar música da qual não gostamos, nós que a tocamos queremos criá-la e regê-la.</p> <p>É proibido reger!</p> <p>Não queremos ninguém nos dirigindo! Morte ao metrônomo, morte!</p>	<p>Maestro</p> <p>Músicos, metrônomo e maestro.</p> <p>Metrônomo e maestro.</p> <p>Metrônomo</p>
--	--	--

Fonte: A autora, 2012.

Seguindo novamente o modelo do *SPEAKING*”, temos como a letra “S”, de cenário, o interior de uma capela centenária. O ambiente é fechado e meio sufocante. A iluminação não é muito forte, sendo mais intimista. O espaço é suficiente para abarcar todos os músicos, mas não há muito conforto. Com instrumentos, muitas vezes grandes e, em cadeiras pequenas, e que não aparentam ser acolchoadas o suficiente.

Os personagens envolvidos na cena são os músicos e o maestro. Diferentemente da cena 1 do filme anterior, onde os personagens cooperavam para a definição da situação de sala de aula, mesmo que não de acordo com o enquadre que o professor desejava e que só atinge no final de cena analisada, as equipes do maestro e dos músicos não cooperam para a definição da situação ensaio de orquestra, até porque, durante a cena, uma disputa por poder está sendo travada. Para que uma equipe projete uma representação coerente, segundo Goffman, não pode haver discordâncias quanto à linha de ação. Se todos os membros de uma equipe não estiverem de comum acordo - pelo menos no plano da representação e colaboração para definição da situação - já que em seu íntimo podem não concordar efetivamente, a situação de conflito deve ser logo resolvida.

Verificamos na cena esse momento de discordância da equipe, que, por insatisfação com a atuação do maestro, decide não cooperar para o prosseguimento do ensaio e promove um protesto. Na cena, o maestro, apático, torna-se plateia dos músicos, que, entretanto, não são unânimes com relação ao maestro, pois os idosos mostram sinais de confusão e ficam à parte do grupo dos revoltosos. No ato 6, uma musicista balança a cabeça negativamente, repreendendo o movimento conduzido pelos mais jovens.

O propósito da comunicação na cena não fica completamente claro, até por se tratar de uma catarse, na qual vários instrumentistas embarcam apenas pela emoção do momento. Contudo, podemos inferir o objetivo principal parece ser o de recusar o poder do maestro, pois essa reivindicação está presente ao longo de toda a cena, mesmo que não seja uma unanimidade. Em outras palavras, podemos afirmar que o propósito central da cena era o de negar a liderança do maestro, fazer uma manifestação, mas isso oscila com o enquadre de caçoar (no ato 3), quando um músico ao ver um metrônomo²⁷ gigante, grita “eis o novo maestro”, o de namorar e se alimentar, para os músicos que estava juntos embaixo do piano e alheios à confusão no ato 9, e mesmo sem propósito comunicacional, que é expresso nos músicos idosos que não compartilham da intenção de retirar o maestro nos atos 2, 6 e 7.

²⁷ Máquina que marca os compassos e serve como referência de ritmo para os músicos.

O propósito da comunicação oscila tanto justamente porque não há essa unanimidade dentro da equipe e, uma vez sem líder, ficam, na verdade, sem propósitos claros. O trecho escolhido representa o caótico, que coloca em suspensão alguns dos elementos do modelo do SPEAKING, como vimos no caso do propósito, porque durante o caos parte desses elementos estão sendo negociados.

Como sequências conversacionais (*act sequences*), apesar de termos dividido em 13 atos podemos, de maneira macro, dividir em três momentos: o primeiro quando os músicos afirmam que não mais querem o maestro e elegem o metrônomo como seu novo guia, o segundo, quando alguns músicos reclamam de qualquer tipo de opressão e defendem a derrubada do metrônomo, e o terceiro, com a musicista jogando a cadeira no metrônomo, e recusando qualquer liderança, fato que gera uma briga entre vários músicos. Os músicos brigam porque não conseguem chegar a um consenso se querem alguma liderança, seja maestro ou metrônomo - com exceção dos mais velhos apáticos que claramente continuariam com o maestro - , ou se desejam a anarquia, com cada qual se autorregulando.

Com relação ao tom da comunicação (*key*), é uma manifestação com traços satíricos, desqualificando a figura do líder através do humor e do exagero do metrônomo gigante, de revolta e violência, marcante na altura e impositação da voz, e também presente nos atos, como o de pichar as paredes, subir nas escadas, subir na cadeira, uma verdadeira subversão da ordem. O meio (*instruments*) que permitiu que a interação ocorresse foi um encontro face a face.

Já a variável “N”, que define o que é socialmente aceito estava suspenso na cena, porém de uma maneira diferente de como vimos no filme anterior, na cena 1 de *Ao Mestre com Carinho*, onde o momento de maior conflito já havia ocorrido e a cena selecionada era justamente uma tentativa de colocar as coisas nos eixos. O professor propunha outras normas de conduta e essa negociação do que era socialmente aceito dentro da sala foi abraçada pelos estudantes.

Mas em *Ensaio de Orquestra* a cena demonstra o momento do conflito, e o maestro, que basicamente não aparece durante a agitação dos revoltosos, assume novamente o controle na sequência seguinte (que analisaremos após essa cena), onde discursa para os músicos e convence a todos que retomem o ensaio, definindo a situação ensaio de orquestra novamente com a projeção adequada, afastando as discordâncias e retomando o propósito da interação, que dessa vez torna-se unânime: o de ensaiar.

Nessa cena caótica, porém, não há parâmetros para que afirmemos o que era socialmente aceito, já que os atores se afastaram temporariamente do seu papel, fugiram ao

script, negando a liderança socialmente e institucionalmente estabelecida do maestro, tornando qualquer ato possível nesse contexto de total anarquia. Não só os músicos escaparam ao papel, mas o maestro também, que deveria ser capaz de apaziguar os ânimos, mas opta por outra linha de ação.

O maestro não esboça reação porque, para ele, as reivindicações que os músicos faziam eram ilegítimas, não correspondiam ao horizonte de afetos do qual fazia parte. Dessa maneira, eram, na visão do maestro, destituídos de voz, razão pelo qual o regente se mostra indiferente à manifestação.

Jacques Rancière trabalha com noções que podem ser úteis para aprofundarmos um pouco mais essa discussão, como os conceitos de polícia e política. Como polícia, ele define o conjunto de procedimentos através dos quais as coletividades são agregadas, organizadas, e como as funções e lugares são distribuídos, operando segundo um sistema que legitima essa distribuição.

A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos de fazer, de ser, e de dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível, que faz com que essa atividade seja visível e a outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído (RANCIERE, 1996, p.42).

No caso da orquestra, o poder de polícia estipula quem pode fazer parte do grupo, quem está apto, quem é reconhecido enquanto músico clássico, de acordo com as habilidades técnicas e artísticas necessárias. Uma vez sendo permitido ao músico ingressar numa orquestra, é imposto ao mesmo uma posição no grupo, não só espacial com o instrumentista alocado próximo a instrumentos de seu naipe, mas também salarial (já que ele pode ser, por exemplo, o primeiro ou segundo violino). Determinar uma posição significa também estabelecer limites para a ação do indivíduo, traçar até onde vai a capacidade dele de acordo com a posição que ocupa, delimitar o horizonte de afeto.

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter essa ou aquela ocupação define competências ou incompetências para o comum (RANCIERE, 2005, p.16).

Os músicos são ainda subordinados ao maestro, que supervisiona todas as ações do grupo. Essa comunidade orquestral compartilha categorias, modalidades de sentido, como a deferência ao maestro, por exemplo. Como disse acima, o regente não reage à manifestação porque não a considera legítima, pois os músicos não têm direito a voz, logo só poderia compreender sua manifestação como ruído.

O maestro só percebe a “voz” dos músicos “como barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta” (RANCIERE, 1996, p.36). Consentimento quando aceitam seu lugar, quando aceitam “a configuração das *ocupações* e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas” (RANCIERE, 1996, p. 42). Ou seja, quando aceitam o lugar que lhes é definido pela polícia, no sentido de Rancière. E revolta quando questionam essa polícia, questionam essa partilha de lugares, essa definição do mundo e de suas relações com o maestro.

Mas para os músicos, a manifestação não se tratava de barulho. Eles desnaturalizaram sua condição enquanto músicos de orquestra, questionaram a ordem evidente da polícia. Quando há essa subjetivação que expõe a contradição de duas lógicas – a do maestro *versus* a dos músicos – temos o que Rancière chama de política.

A ideia de política estaria relacionada a um ato de ruptura que reconfigura o espaço. A atividade política desfaz, desorganiza as divisões sensíveis da ordem policial. Essa desestabilização ocorre por um processo de subjetivação que ressignifica aquilo que não correspondia a um determinado campo de experiência.

Os indivíduos que sofrem o dano, no caso os músicos, desnaturalizam a lógica que ordena o grupo, se desidentificam com a posição que ocupam, ultrapassando as barreiras de seu horizonte de afeto e exigindo ter uso da fala. Por isso na cena somente os músicos falam, e o maestro fica sentado mudo em um canto, pois para o regente ali não havia questão a ser colocada.

Vemos esse mesmo processo de *desidentificação* na cena 2 de *Ao Mestre com Carinho*, onde o professor tenta convencer Potter a se desculpar com outro professor, o Sr.Bell. Nessa sequência, o amigo de Potter, Denham, se desidentifica com o lugar que ocupa enquanto aluno, negando a liderança do professor, tomando o turno de fala, exigindo o direito à voz.

Para o mestre, da mesma forma que para o maestro, o que Denham fazia não era emitir um discurso, mas sim barulho, ruído, pois a atitude do estudante não correspondia ao horizonte de afeto dele. O fato do professor se negar a responder diretamente para Denham demonstra como o mestre considerava aquela ação ilegítima, “apenas uma revolta, um ruído de corpos irritados” (RANCIERE, 1996, p.64). Por outro lado, as várias tentativas de Denham de se dirigir diretamente a Thackeray evidenciam que para o aluno aquilo não era barulho, mas sim, a negativa em se sujeitar ao que o campo de experiência estabelecido permitia a ele. Trata-se da desidentificação do aluno com aquela posição determinada, onde a autoridade está

do lado do professor, que prescreve o que os alunos devem fazer, mesmo quando um destes sofreu uma injustiça por parte de outro professor.

Se recordamos o *grid* do SPEAKING, o que os músicos e Denham fazem, na realidade é não obedecer às normas (N), não aceitar as expectativas e obrigações inerentes a seus papéis ou, em outros termos, agir de maneira inadequada, não respeitar o horizonte de afeto que lhes corresponde. Músicos e aluno optam por se autocontrolar, optam pelo desvio, pela rejeição de uma igualdade vazia, por se desidentificar.

Retomando agora a análise do SPEAKING, como última variável podemos classificar G, que vem de *gender*, e representa o gênero do discurso, como rebelião, manifestação.

Não é possível destacar nenhum músico em especial na trama, pois todos têm, mais ou menos, o mesmo espaço. O curioso ocorre com relação à projeção do maestro, que só aparece em uma tomada, o que subverte a lógica da orquestra, na qual o regente tem grande visibilidade. Tal visibilidade acontece tanto com relação à habitual disposição da orquestra, com o regente posicionado no pódio e à frente da orquestra, quanto em termos de estrutura de participação, com o regente, através de sua batuta, impondo o que os músicos devem fazer. Se encaramos os instrumentos como vozes, é pela baqueta que eles assumem o turno e por ela se silenciam e passam o turno adiante.

É também pela baqueta que o maestro impõe o tópico da conversa, o que deve ser tocado e como. Na revolta dos músicos é significativo essa aparição do maestro sentando, em contraposição aos músicos posicionados em locais altos, como no último degrau da escada, no alto do pódio e como a musicista que sobe na cadeira e parece reger com o arco do violino (ato 8).

As sombras projetadas pelos músicos revoltosos (atos 3 e 8), e que refletem na parede de forma desproporcional e gigantesca, também lembram os gestos que comumente associamos aos regentes. Era como se os músicos, com a manifestação, estivessem colocando a liderança do maestro às sombras, interpretação que converge com a reivindicação por autonomia para os músicos, conforme vemos na fala de um instrumentista no ato 11:

Acabou-se o tempo de tocar música da qual não gostamos, nós que a tocamos queremos criá-la e regê-la.

Ainda no ato 11, entretanto, os músicos já declaram que não querem ninguém no controle, e gritam pela derrubada do metrônomo gigante, que no ato 8, haviam eleito como o novo maestro:

E proibido reger! Não queremos ninguém nos dirigindo! Morte ao metrônomo, morte!

Essa indefinição, que ora tira o maestro do poder, ora elege e derruba o metrônomo, demonstra como a suspensão das normas que orientavam a ação do grupo ocorre também a suspensão dos direitos e deveres inerentes ao papel de músicos profissional, o que faz com que os atores alterem constantemente seus alinhamentos e que alinhamentos múltiplos co-existam (protestar, caçoar, namorar, se alimentar).

No ato 11, por exemplo, o músico fala que eles querem tocar, criar e reger. Mas, ainda na mesma sequência, os instrumentistas percebem que para alcançar essa autonomia deveriam derrubar o recém empossado metrônomo, que, com suas batidas incessantes, funcionaria ainda como figura opressiva. Porém, mesmo com a insatisfação expressa por alguns em relação ao domínio do metrônomo, outros músicos ainda o defendiam, como podemos ver no ato 10, com dois músicos que estão posicionados ao lado do metrônomo e ainda gritam palavras de ódio ao maestro. Os atores estão, na verdade, em virtude da suspensão das normas, negociando as regras, tentando entender a situação, decidindo que identidades projetar. Por essa razão que os alinhamentos oscilam, co-habitam, como vemos nos músicos que prezam por alguma orientação, seja os idosos que não protestam contra o maestro ou os que negam o maestro e reverenciam o metrônomo, seja os que clamam por uma total autonomia.

Essa indefinição nos dá pistas de como o papel do maestro é encarado pelos músicos e como emerge na cena. Enquanto alguns músicos acreditam que o maestro é uma figura essencial para garantir a ordem e o bom funcionamento da orquestra – idosos e músicos que transferiram essa qualidade momentaneamente para o metrônomo, outros o consideram dispensável, desejando autonomia total para os músicos. Essas múltiplas posições, alinhamentos, evidenciam o conflito vivido pelos músicos que, por um lado, estão presos a uma instituição, uma organização social e, por outro, estão comprometidos com os ideais do artista, e toda a dimensão simbólica criada em torno da figura do músico, que pressupõe as noções de talento, dom, inspiração, liberdade e criação artística, etc.

Em outros termos, estão comprometidos com uma visão romântica do que é ser artista, que aprenderam ao longo de toda vida, mas vivem sob o jugo de uma empresa que prevê o lucro e estabelece normas e regras, valorizando o maestro, já que quando o regente tem sua imagem bem trabalhada midiaticamente significa bons rendimentos para a orquestra, pois funciona como um chamariz de público para as temporadas.

Como vimos no primeiro capítulo, através de Lebrechet, a imagem mitológica do maestro foi sendo construída, em decorrência da ação da mídia, mas também das sucessivas

interações entre músicos e regentes. Segundo o autor, o mito do maestro reside justamente na dependência que os instrumentistas têm em relação ao regente.

Essa dependência, que foi sendo apreendida ao cabo de toda a vida profissional dos músicos de orquestra desde a formação dos mesmos, torna muito difícil para eles vislumbrarem uma alternativa ao maestro, não só pela vantagem financeira de ter um grande regente no comando do grupo, resultando em visibilidade, altas bilheterias e patrocínios, e, conseqüentemente, melhor salário e condições para os instrumentistas, mas também porque ao longo de todo o processo de socialização dos músicos lhes foi ensinado que deveriam ter deferência pelo maestro. O músicos são, nessa lógica, reféns da ordem social orquestra, cujas imposições e regras ecoam nos atos e decisões do maestro, mas ao mesmo tempo nutrem certo respeito e admiração pelo cargo de regente, considerado por vários instrumentistas o ápice da carreira.

Da mesma forma, por interagir com os músicos em um espaço onde o maestro é constantemente alvo de deferência e detentor legítimo do poder institucional delegado pela orquestra, o *self* profissional do maestro também é influenciado, co-construído como resultado desses diversos encontros face a face com os instrumentistas.

Uma relação de amor e ódio, sentimento de dependência e desejo por autonomia, admiração e opressão, impregnam a relação maestro e músico e nos ajudam a entender a forma como os músicos na cena analisada entendem o papel social de maestro; ora respeitando, como é o caso dos músicos idosos, ora se rebelando; ora almejando que alguém esteja no controle e dê as direções (músicos que assistem ao conflito sentados próximos aos instrumento com se fossem recomeçar a tocar a qualquer momento), ora não desejando nenhuma forma de controle. O papel do maestro concebido pelos músicos na cena, oscila ao longo da cena, de um guardião da ordem, símbolo do sucesso profissional, e de um opressor, serviçal dos desígnios dos diretores e donos da orquestra.

Mas o papel mais visível é o de um ditador a ser derrubado e com quem não se pode travar diálogos, domínio esse que se fez sentir intensamente e acabou possibilitando a mudança de enquadre anterior da cena de ensaio para protesto. Entretanto, vemos vestígios na sequência estudada que nos remetem à dimensão mais complexa do papel do maestro perante os músicos, que extrapola o do ditador, sugerindo ainda que os instrumentistas o encarem enquanto símbolo opressor, adorado, odiado, temido, idolatrado, dispensável, necessário, carrasco das expressão e liberdade artística e símbolo do sucesso.

Na cena de protesto, apesar da imagem do maestro enquanto figura opressora se fazer sentir mais forte, essa posição não é unânime e constante, disputando espaço com todas essas

dimensões citadas, que influenciam os músicos, co-habitam seu íntimo durante as interações, resultando na sobreposição dos enquadres e alinhamentos, na alternância dos mesmos. O que os músicos tentam fazer na cena é justamente descobrir como se posicionar frente ao maestro, a esse ator que suscita múltiplos modos de sentir, modos de pensar, modos de ser.

4.4 Análise da cena 2

Essa cena é o desdobramento da cena anterior, onde os músicos negam a liderança do maestro e deixam de ensaiar, promovendo uma espécie de manifestação em favor do músico autônomo. Quando os músicos brigam, e a revolta atinge seu ápice, uma bola de demolição invade o cenário do ensaio e derruba uma das paredes, deixando o local cheio de entulho. Uma das musicistas é atingida pelos escombros, fato que choca os músicos e faz com que os ânimos se apaziguem. Os instrumentistas já não mais protestam e ficam parados de forma agrupada, olhando uns para os outros sem saber o que fazer. Começam a olhar para o maestro, como se depositassem fé que o líder, há pouco deposto, conseguisse definir a situação.

Quadro 5 – Cena 2 Ensaio de Orquestra (De 1:03,16 a 1:05,28) (continua).

Vídeo (imagens)	Áudio (falas personagens)	Ouvinte Endereçado
<p>ATO 1: Maestro está sentado e vemos 4 músicos em pé ao lado dele. A imagem não é clara, pois a poeira dos escombros é espessa. (Plano Inteiro, mostra os personagens de corpo inteiro)</p> <p>Câmera pega um grupo de músicos, que olham para o maestro, esperando uma atitude. Nessa cena quase não vemos a poeira dos escombros. Plano americano.</p>		

Quadro 5 – Cena 2 Ensaio de Orquestra (De 1:03,16 a 1:05,28) (continuação).

<p>ATO 2: A imagem volta para o maestro sentado com 4 músicos a seu lado. Maestro se levanta e fala calmamente, enquanto anda entre os músicos. (a medida que anda o plano muda de Inteiro para médio, com corte na cintura e enquadrando o rosto do maestro no final. Forte presença da poeira ainda. Câmera faz um <i>travelling</i> pelo espaço e mal conseguimos ver o lugar, que fica obstruído pela espessa nuvem de poeira. É possível enxergar a bola de demolição ainda dentro da sala, móveis quebrados e escombros no final do movimento de câmera. Plano Americano com maestro enquadrado e alguns músicos de fundo. Maestro se desloca entre os músicos enquanto fala.</p>	<p>Vocês estão aqui, eu estou aqui.</p> <p>Todos devem estar atentos aos seus instrumentos. É só o que podemos fazer agora.</p>	<p>Músicos.</p> <p>Músicos.</p>
<p>ATO 3: Plano Americano, com forte presença de poeira: Maestro se abaixa enquanto diz: Plano Americano. Não há muita poeira e vemos bem os músicos. Câmera pega um músico que olha para um grupo com cerca de 10 músicos. Eles se entreolham e câmera volta para o primeiro músico que havia sido enquadrado sozinho antes.</p>	<p>Alguém quer me ajudar, por favor?</p>	<p>Músicos.</p>
<p>ATO 4: O músico vai até o maestro e levanta o púlpito. Regente olha para o músico e diz (Plano médio e quase não há poeira):</p>	<p>As notas nos salvam.</p>	<p>Músico.</p>

Quadro 5 – Cena 2 Ensaio de Orquestra (De 1:03,16 a 1:05,28) (continuação).

<p>Maestro e músico levantam o púlpito e colocam em cima do pódio. Enquanto levantam o púlpito, maestro diz:</p> <p>ATO 5: Maestro continua a discursar, mas não o vemos. A câmera pega vários músicos de corpo inteiro e depois mais alguns músicos em Plano Americano. Percebemos certa movimentação dos músicos que começam a se agrupar. A partir dessa cena a presença da poeira já se dispersou, atrapalhando muito pouco a visão.</p> <p>ATO 6: Câmera pega o maestro em primeiro Plano, e alguns músicos em segundo, no Plano Americano. Regente diz, de maneira mais forte do que o jeito ameno que vinha discursando: Mais músicos se deslocam para o grupo que já estava se formando, e que estava posicionado no local onde os músicos se postam durante o ensaio.</p> <p>ATO 7: Maestro se vira para os último músicos, que ainda não haviam retornado a suas posições e diz (Plano Americano): Músicos se dirigem aos seus lugares. Maestro observa o deslocamento. Agora o maestro é o único que se encontra no pódio, enquanto músicos estão em segundo plano, no meio da sala.</p>	<p>A música nos salva.</p> <p>Agarrem-se às notas, sigam as notas. Uma após a outra, como as minhas mãos forem indicando.</p> <p>Nós somos musicistas. Vocês são músicos.</p> <p>E estamos aqui para ensaiar.</p>	<p>Músicos.</p> <p>Músicos.</p> <p>Músicos.</p> <p>Músicos.</p>
--	---	---

Quadro 5 – Cena 2 Ensaio de Orquestra (De 1:03,16 a 1:05,28) (conclusão).

<p>ATO 8: Plano Geral. Maestro de costas e músicos abaixo, no centro da sala. Maestro diz:</p> <p>Maestro está posicionado, com as mãos estendidas no alto, prestes a começar a reger. Músicos também já estão a postos, com o instrumento na mão.</p> <p>ATO 9: Copista vem para o centro da sala, pega a batuta do maestro que estava no chão e, com uma expressão de satisfação, entrega para o maestro. Plano Médio. Vemos vários músicos perto do copista.</p> <p>ATO 10: Maestro diz: Plano Americano. Regente bate três vezes com a batuta no púlpito. Músicos olham para o maestro, que dá o sinal para os instrumentistas entrarem. O ensaio é retomado e a música começa...</p>	<p>Nada de medo. O ensaio continua. Aos seus lugares, senhores. Aos seus lugares, por favor.</p> <p>Obrigado.</p>	<p>Músicos.</p> <p>Copista.</p>
--	---	---------------------------------

Fonte: A autora, 2012.

Pelo modelo do *SPEAKING*, temos como a letra “S”, de cenário, o mesmo da cena anterior analisada: o interior de uma capela centenária. Só que o espaço sofreu alterações significativas, pois uma bola de demolição atingiu a capela, destruindo uma parede inteira do ambiente, e deixando vários destroços no chão. Após a rebelião dos músicos que vimos na outra cena, quando a confusão atinge seu ápice, uma parede da capela é posta abaixo, deixando todos perplexos, e encerrando a rebelião.

Considerando, como já havíamos mencionado antes, o filme como uma alegoria, poderíamos inferir que muitas pequenas rebeliões acontecem no espaço circunscrito apenas ao

grupo, conforme os músicos fizeram no espaço do ensaio, sem a presença de pessoas de outros grupos, sem plateia.

No momento que a rebelião atinge seu ponto máximo, e o próximo passo seria a autonomia dos músicos, como eles mesmos conclamavam, a bola de demolição, que interpreto como representando os problemas do mundo externo, invade a sala e derruba uma das paredes, anunciando que aquele espaço ora fechado, onde o grupo não tinha contato com o mundo de fora, vivendo durante o ensaio imersos em seu microuniverso, estava prestes a desmoronar, fazendo com que os músicos entrassem em contato com o mundo exterior.

Trazendo para a realidade dos músicos, poderíamos pensar o quão problemático seria “destronar” o maestro, com os músicos assumindo autonomia, se a venda de ingressos está quase sempre relacionada à importância e prestígio do regente. Ou se a própria imagem que a sociedade tem das orquestras, de um modo geral, depende necessariamente da presença e pulso firme do maestro.

Os personagens envolvidos na cena são os músicos e o maestro, além de uma rápida aparição do copista no final. Diferentemente da cena anterior, onde os músicos não cooperavam para a definição da situação de ensaio de orquestra, nessa cena os músicos encontram-se a espera de uma atitude do maestro, pois a bola de demolição acabara de atingir o recinto, interrompendo a rebelião, deixando todos abismados e sem saber como se posicionar.

À medida que os atos (*act sequences*) avançam, podemos perceber como os músicos, que nesse momento pós-choque ficam imóveis sem reagir, que esperam pelo comando, vão embarcando na proposta do maestro de retomar o ensaio, que é o propósito da comunicação na cena (*ends*), como podemos verificar no ato 3, que é a primeira tentativa do maestro de retomada do controle:

Alguém quer me ajudar, por favor?

Quando um dos músicos, que era também um dos líderes da rebelião, decide ajudar o maestro a levantar o púlpito e colocá-lo no pódio, abre espaço para o regente acabar com a confusão, e dar continuidade ao ensaio, interrompido pelos músicos revoltosos.

É curioso como o maestro, nessa tentativa de convencer os instrumentistas a retomarem seus trabalhos, fala manso, de forma calma (Tom da comunicação, o “K” do modelo), muito diferente da postura do maestro ao longo do filme, que grita e até mesmo

ofende os músicos. Ele se apresenta de forma mais afetuosa, e recorre ao argumento da música como salvação, como vemos no ato 5:

*A música nos salva.
Agarrem-se às notas, sigam as notas. Uma após a outra, como as minhas mãos
forem indicando.*

À medida que os atos avançam, o maestro percebe que os músicos começam a aceitar seu enquadre de retomada de ensaio, pois já no ato 5 os músicos se dirigem a seus lugares. É interessante destacar aqui que os primeiros músicos que retomam seus lugares são nitidamente os mais velhos do grupo, como se aceitassem mais facilmente a figura do maestro enquanto um líder, em decorrência dos muitos anos de profissão.

Depois desse discurso da música como salvação, o maestro prossegue sua fala, optando por argumentos menos emotivos e mais racionais, mas ainda tinha como propósito (*ends*) convencer o restante dos músicos a voltar ao ensaio, conforme nos atos 6 e 7:

*Nós somos musicistas. Vocês são músicos.
E estamos aqui para ensaiar.*

Dito isso, os músicos retomam seus lugares gradativamente e o maestro atinge seu propósito, que era o de redefinir a situação de ensaio, que foi desenquadrada pelos músicos por conta da rebelião.

O meio (*instruments*) que permitiu que a interação ocorresse, como na outra cena analisada, foi um encontro face a face. Já a variável “N”, que define o que é socialmente nessa cena começa suspenso, como na cena anterior, pois a rebelião suspende as normas. Por essa razão os músicos ficam olhando para o maestro, esperando que o mesmo se posicione.

As normas na cena são, na realidade, gradativamente reativadas ao longo da sequência, a partir do momento que o músico responde ao apelo do maestro para levantar o púlpito e coloca-lo no pódio. A partir desse ponto, vemos o esforço do maestro por retomar o ensaio, e a adesão dos músicos, que começa pelos mais velhos, e acaba se estendendo para todo o grupo.

No momento que todos os instrumentistas se posicionam e ficam com seus instrumentos esperando o comando do maestro para reiniciar o ensaio, e o copista entrega a batuta ao maestro, objeto que simboliza o poder do regente sobre os demais, as normas são reestabelecidas, e os direitos e deveres de cada um dos atores voltam a ser como antes da rebelião.

Por último, podemos classificar o G, que vem de *gender*, e representa o gênero do discurso, como uma exortação, já que o maestro lembra o caráter divino da música no início e, no final da sequência, quando diz para o grupo não ter medo e voltar a tocar.

Assim como na cena anterior, não é possível destacar nenhum personagem em especial dos músicos, pois todos têm, mais ou menos, o mesmo espaço. Mas o maestro, que na cena da rebelião somente apareceu em um dos atos, domina a cena ora analisada, sendo, inclusive, o único a falar e a aparecer em todos os atos. Isso demonstra como ele recupera seu poder na cena, e, conseqüentemente, reativa as normas que orientam o grupo, o que culmina com a retomada do ensaio.

Ao contrário da cena anterior analisada, onde os músicos se revoltaram, se desidentificando com a posição que lhes cabia dentro de seu horizonte de afeto, nessa cena os músicos se identificam com o lugar em que ocupam no grupo, obedecendo os comando do maestro e voltando a não fazer uso da palavra, pois, como vimos, o único que fala nessa sequência é o regente. O retorno a esse “modo de fazer” dos músicos, submissos ao maestro, sem fazer uso da palavra, esperando um comando para agir, representa como o litígio, esse corte que busca uma nova partilha do sensível, um novo horizonte de afeto, tende a ser sempre reenquadrado pela polícia.

A relação entre polícia e política, e o dissenso que nasce desse encontro, onde há uma desregulação entre o modo de fazer e o horizonte de afeto, nunca acaba. Saímos constantemente do eixo e a polícia nos leva de volta para nosso lugar. O maestro, a liderança instituída do grupo, relembra aos músicos quem eles são (músicos) e para que estão ali (para ensaiar). Com isso, consegue reativar as ordenações, reconfigurar o espaço, realocando cada músico em seu devido lugar.

Em *Ao Mestre com carinho*, na cena 1, ocorre um movimento semelhante. Quando Pamela entra, interrompendo a fala do professor, ela está se desidentificando com seu papel de aluna, já que, segundo as regras, deveria entrar em silêncio ou, dependendo da regra da classe nem mesmo entrar para não atrapalhar a aula. Do mesmo modo que o maestro retoma o controle dos músicos, o Sr.Thackeray consegue realocar Pamela no lugar que ela ocupa dentro do grupo quando faz com que a aluna entre na classe de novo como deveria ter entrado da primeira vez: silenciosamente, se portando como uma dama. Quando Pamela acata o mestre e entra na sala seguindo as regras, volta a agir de acordo com seu papel de aluna, volta a se identificar com a posição que ocupa.

Nessa cena de *Ensaio de Orquestra*, e na cena 1 de *Ao Mestre com Carinho*, portanto, as normas, o “N” do *grid* do SPEAKING, foram aceitas. Músicos e a aluna se comportaram

de acordo com as obrigações e expectativas inerentes ao papel social que possuem na instituição, se identificando com a posição que ocupam, com os “modos de fazer, de ser e de dizer” permitidos aos indivíduos de acordo com a função que desempenham.

A hipervisibilidade do regente, que na outra cena foi apagada, em detrimento dos músicos, volta a imperar, e o maestro, que começa a cena sentado, posição que assumiu ao longo de toda rebelião, fica de pé logo na primeira fala, permanecendo de pé ao longo de toda a sequência. No final da cena, logo antes de reger os músicos, ele se posta no pódio de pé, posição que marca seu *status* de superior perante os músicos.

Apesar de recuperar seu poder nessa cena, o maestro o faz com certa cautela, provavelmente por medo de inflar outra rebelião. O modo de falar calmo e amistoso, a escolha por um discurso da música enquanto salvação, o fato do maestro lembrar que os músicos estão ali para ensaiar, que é o dever deles – e que por si só já esvazia de sentido uma futura manifestação. Tal atitude branda, entretanto, para fazer uma analogia com a música, não fazia parte do repertório do maestro, que, ao longo do filme, costuma ser muito duro, ríspido e grosseiro com os músicos, tornando a relação com os mesmos puramente profissional, quando os chama, em vez de pelo seus nomes, pelo instrumento. Isso exclui a possibilidade de um contato mais humano, mais íntimo, tornando mais fácil que o maestro continue a agir de forma tirânica.

O fato dos músicos provocarem uma rebelião e, pouco tempo depois, se renderem ao discurso do maestro rapidamente, não representa que os músicos eram desordeiros, que instalaram o caos sem motivo. Rancière escreve um trecho interessante para refletirmos sobre a dinâmica emancipação-dominação no campo artístico:

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos de corpo, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base” (RANCIERE, 2005, p. 26).

Isso significa que mesmo a emancipação, a rebelião dos músicos na cena, é operada dentro de um limite, pois, apesar de representar a quebra das normas, a subversão da ordem, ainda está vinculada a mesma base, a estrutura ritual do ensaio de orquestra.

4.5 Conclusão

Através dos dois filmes pudemos ver como cada papel social, como as fachadas profissionais são impactadas por fatores de origem sociohistórica ligados às macroestruturas. A história e a memória das profissões acarretam normas e regras que orientam a ação dos atores e estabelecem direitos e deveres, obrigações e expectativas. A construção das fachadas de professor, alunos, maestro e músicos é afetada por essas regras, que se fazem presentes na instituição ao qual os *selves* profissionais estão vinculados, do cenário ao qual estão circunscritos.

Mas o papel social também é negociado no curso da interação, sofrendo a influência de fatores situados localmente e que referem às microestruturas. Assim, quando participamos de uma interação, especialmente dentro de um contexto institucional como é o caso da escola, nos pautamos nas normas de ação que conhecemos, nessas diretrizes que nos guiarão durante a conversa e que nos auxiliam a tomar uma posição. Mas, embora ingresseemos em uma interação com expectativas já traçadas, é só durante o seu desenrolar através das pistas locais que vamos colhendo, que conseguimos projetar uma identidade, já que, procuramos também no outro e no contexto, essas pistas que nos esclarecem qual a situação que vivenciamos, qual enquadre e posicionamento, qual alinhamento que devemos assumir.

Em *Ao Mestre com Carinho*, as expectativas e obrigação são negociadas, ficando a linha hierárquica institucional que divide esses atores específicos mais suave, dando novos contornos à estrutura de participação, possibilitando novas formas de ser e pensar dentro da sala de aula, sem abolir, entretanto, a figura do mestre, que continua a ser a autoridade e detentor de maior turno de fala, pois seria o responsável por esclarecer todas as dúvidas postas pelos estudantes. A aula, pela nova proposta, poderia ser co-construída, pois os alunos introduziriam os tópicos, respeitando os turnos uns dos outros, inclusive o turno do professor. Nesse sentido, a negociação durante a interação rompeu com as expectativas dos estudantes, remodelou os papéis dos atores, reescrevendo um novo paradigma para aquela classe do que era ser aluno e professor. Mas tudo ocorre sobre a tutela e supervisão do mestre. Percebemos essa supervisão e controle de forma ainda mais nítida na cena 2, onde os alunos já aderiram completamente às novas normas impostas por Thackeray e, mesmo em meio ao protesto e constantes provocações de Denham, os alunos mantêm o comportamento adequado, segundo as regras previstas, permanecendo sentados e quietos, respeitando o turno de fala dos colegas e do mestre.

A primeira cena escolhida de *Ensaio de Orquestra* é um momento de catarse, de caos. Nesse contexto circunscrito e que escapa completamente às normas institucionais, onde os atores fogem ao papel que lhes foi designado, é possível perceber a convivência de diversos alinhamentos, de diferentes perspectivas sobre o maestro: símbolo de sucesso e ápice da carreira, figura opressora a serviço de práticas capitalistas. Enfim, objeto a ser perseguido e idolatrado, a se ter repulsa e odiar. Arte *versus* mercado, poder *versus* liberdade artística, uma canção afinada e dissonante, com múltiplas notações que se sobrepõem e são tocadas juntamente.

Nenhum personagem, entretanto, é puro amor ou puro ódio ao maestro, da mesma forma como este não é pura opressão. Em vez de uma dicotomia entre aqueles que repudiam o maestro e aqueles que o seguem, esta cena revela múltiplos alinhamentos, na aparência contraditórios, mas que na verdade coexistem uns com os outros, revelando que não há *uma* perspectiva dos músicos sobre os maestros, mas diferentes perspectivas em convívio, que não correspondem a grupos de músicos distintos, pois cada personagem, em diferentes momentos, poderia demonstrar uma visão distinta do maestro, dependendo da situação (ou dependendo da definição de situação vigente em dado momento). Vimos isso na cena 2 de *Ensaio de Orquestra*, onde um dos músicos mais ativos e furiosos no protesto também foi o primeiro a se sensibilizar com o pedido do maestro, ajudando o regente a levantar o púlpito, o que demonstra que múltiplos sentimentos, pulsões, pensamentos co-habitam e são empregados na interação através da adoção dos enquadres e alinhamentos, funcionando o encontro face a face como um gatilho para que sejam acionados.

CONCLUSÃO

Retomemos agora a afirmação do *spalla* aposentado da OSB, Daltro de Almeida, que motivou o trabalho: “ O maestro se sairá bem se entender que é um mestre entre professores”. Em primeiro lugar, sabemos que os músicos ingressam na orquestra com um nível técnico de excelência e, como já mencionamos, muitos são de fato mestres, lecionando música em universidades.

O cerne de nossa discussão, porém, não girava em torno da capacidade ou habilidade do aluno, se eles conseguiriam ensinar algo aos mestres, pois ninguém é uma tábula rasa, e também não era o de defender que os músicos que já trazem uma bagagem consigo poderiam se autogerir. Tampouco nos propusemos a afirmar se eram os mestres necessários ou não na formação dos estudantes.

O que o estudo procurou investigar, partindo da afirmação de Daltro, era se poderíamos encontrar interseções, conexões, se é possível uma analogia entre maestro e professores. Partindo com esse objetivo, percebemos como a relação entre maestros e músicos era marcada por uma forte pedagogização, onde o mestre – no caso o maestro – não reconhecera o potencial dos músicos, destituindo os mesmos de suas capacidades artísticas, relegando-os a uma função de técnicos do som; da mesma forma que o professor faz com o aluno, quando não permite uma participação mais ativa em sala de aula, pois parte do princípio que o aluno não sabe, não é capaz, o que contribuiria, na realidade, para podar a inteligência dos estudantes.

De um lado teríamos o maestro, artista por excelência, e os músicos, enquadrados pelo maestro como técnicos do som; do outro lado, o professor, indivíduo que domina a ciência e detém o saber, e os alunos, relembrando a origem etimológica da palavra, os “sem luz”, perdidos na sombra da ignorância.

Para verificar se encontrávamos pontos em comum entre esses *selves* profissionais pesquisamos a história e memória de cada uma das ocupações, no intuito de entendermos como características que costumamos ver nesses trabalhadores surgiram e se desenvolveram ao longo do tempo, já que elas influenciam a postura, os enquadres e alinhamentos adotados pelos estudantes e músicos no curso da interação. Vimos, por exemplo, que a ideia de música e educação como promessa de salvação, onde maestro e professor encarnam o papel de salvador, se faz presente nas cenas e opera no sentido de reificar ainda mais esses papéis de liderança tão fortes. Até mesmo a disposição do professores e maestros, ambos à frente de

seus subordinados e em cima de um pódio são similares e estavam presentes nas cenas.

Da mesma forma que, na história do maestro, a mídia tem um papel de destaque na construção e perpetuação do mito do regente, a imprensa e a indústria cinematográfica também auxiliaram na construção da imagem do professor enquanto santo e missionário, como é possível constatar em *Ao Mestre com Carinho*, assim como em vários filmes de temática semelhante. Thackeray decide dar aula temporariamente, pois seu objetivo principal era o de trabalhar como engenheiro, sua formação original. Apesar de receber posteriormente uma proposta de trabalho nesta área a recusa, permanecendo na escola, pois teria descoberto sua vocação e assumido a educação como uma missão de vida. O maestro com seu discurso na cena 2, onde retoma o controle da orquestra, também evoca a memória desse fundo sagrado da música, apresentando-a como salvação, quando afirma, no ato 4, “as notas nos salvam, a música nos salva”.

Foi possível também perceber como o poder sobre a orquestra foi conquistado pelos regentes e porque eles se desentendem constantemente com os músicos, pois além de receberem um salário muito superior ao dos músicos, a fim de conquistar uma visibilidade global no circuito artístico, passam várias semanas afastados do contato com os músicos, o que contribui para a construção de uma relação marcada pela distância. Da mesma forma a distância entre professores e alunos opera nas escolas, pois vimos que os professores, no geral, pertencem a camadas mais pobres, pela profissão não oferecer altos salários, e procuram se afastar dessa origem mais humilde adotando um menosprezo pela “cultura do povo” e, conseqüentemente pelos alunos, se alinhando com ideais e referências tidas como mais “cultas” e sofisticadas.

Percebemos também que a deferência dos músicos para com o maestro auxilia no alargamento dessa distância entre regente e instrumentistas, além de outras regras que orientam a conduta do grupo, como o costume do maestro chamá-los pelo nome dos instrumentos, o que de certa forma “coisifica” os instrumentistas, destitui-os de sua prerrogativa de artistas, pois o que os definiria são os objetos que tocam. Entendemos também como essas regras que marcam a interação entre músicos e maestro compõe um sistema que orienta a ação desses atores dentro do espaço institucional orquestra, definido obrigações e expectativas. Na relação professor-aluno, também percebemos a presença da deferência guiando as regras de conduta, na cena 2 em que, por exemplo, o professor chega e todos se calam e se sentam imediatamente.

Os filmes forneceram um rico material de análise para vislumbrarmos como professores e maestros são representados. Isolar as cenas como unidades de análise e estudar

o ensaio de orquestra e a sala de aula como microestruturas ajuda a refletirmos sobre esses papéis sociais fortes de liderança. Maestros e professores legitimados pelo poder institucional, representantes da ordem policial, conforme Rancière, gozando da prerrogativa de ser o grande artista e o sábio, cuja missão é organizar o grupo, alocar cada um no lugar adequado; tarefa árdua, missão quase divina.

O uso da Análise de Discurso da vertente sociointeracional e da etnografia da comunicação foram fundamentais para a análise das cenas por nos fornecerem ferramentas com as quais pudéssemos descrever cada cena, seus participantes, o contexto histórico, as normas e regras que regulam a interação onde o microgrupo interage. Procuramos estabelecer uma perspectiva que levasse em consideração fatores relacionados à macroestrutura, tais como contexto histórico e social, mas dedicamos especial atenção às microestruturas e como os atores em cena entendiam “o aqui e agora”, negociando seus direitos e deveres, expectativas e obrigações e, em última instância, seus papéis no curso da interação.

Através da dinâmica do enquadre e alinhamento, aplicada à análise das cenas, foi possível notar também que, apesar de os atores pertencerem a um grupo com normas de conduta, com discursos e atitudes possíveis, com expectativas e obrigações específicas, apesar de estarem ligados a um horizonte de afeto, é possível escapar a esse papel social, fugir dessa posição pré-determinada, promovendo um corte, uma outra partilha do sensível ou, em outros termos, quebrando as normas que orientam a ação dos atores. Vimos como, no espetáculo da vida cotidiana, mesmo existindo guias de conduta, que tendem a gerar um comportamento mais homogêneo, padronizado, diferentes modos de ser, falar, e sentir são possíveis, o que nos sugere uma ideia de certa liberdade, de emancipação.

Um dos maiores esforços da Pedagogia atualmente é o de estimular a atenção e o envolvimento dos alunos em sala. Uma das maiores queixas dos músicos da OSB era o de não participarem mais ativamente das decisões da orquestra, como, por exemplo, auxiliar na escolha de repertório, que por si só é uma prerrogativa do artista, que tem sensibilidade para tal escolha. Alunos desatentos, sem voz, apáticos e ignorantes? Músicos impotentes, sem o poder da palavra, sem participação ativa, um mero técnico?

Músico e aluno, essa “parcela dos sem parcela”, quando se desidentifica com seu lugar destinado, quando tenta instaurar outra partilha do sensível, subvertendo, não aceitando, negociando as regras, evidenciam que outros caminhos são possíveis. Os maestros contribuem para amputar a arte do músico? O professor acaba cerceando as inteligências? Pelo observado nos filmes, respeitando esses contextos específicos, diria que sim, pois esses atores, investidos desse poder de polícia de que fala Rancière, limitam os espaços, as posições, restringem até

mesmo em que grau os músicos podem se identificar enquanto artistas, até onde as inteligências podem alcançar.

Prosseguindo com a analogia, podem os alunos, por outro lado, se autoformar e os músicos se autogerir? Arriscaria dizer que, da forma como as instituições escola e orquestra são organizadas, não. Toda a lógica da ordem dessas instituições investe professores e maestros de um poder que poucos ousam questionar. São figuras tão reificadas e tão emblemáticas na estrutura ritual desses espaços que as regras e normas de conduta que orientam a interação dentro desses lugares precisaria ser bastante ressignificada. Entretanto, verificamos nas cenas dos filmes que escapar ao papéis que nos são impostos é possível:

A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIERE, 1996, p.42).

Os personagens dos filmes – músicos revoltados e o aluno Denham - romperam o mutismo que lhes era inerente, fizeram ouvir discurso onde só havia barulho, alteraram a posição que ocupavam dentro do grupo.

Vale lembrar que o esforço dos diretores dramáticos – maestro e professor era diferente. O mestre tenta ressignificar a relação com os alunos, não tenta conduzi-los de volta à situação inicial. Não coloca em questão sua própria autoridade através de seu projeto de conduzir os alunos para o mundo adulto, tenta mantê-los em ordem, fazer com que aceitem as regras, mas busca desenvolver uma relação com os alunos diferente daquela que os outros professores desenvolviam. Já o maestro esperava o retorno da situação inicial, que todas as regras de antes do conflito fossem reativadas e o ensaio fosse retomado, deseja instaurar novamente a ordem policial que anteriormente guiava o grupo, pois a tendência da polícia, como já dissemos, é reenquadrar a situação, colocar os atores novamente no eixo.

Mas em *Ao Mestre com carinho* o docente pretende dar voz aos alunos, através da nova estrutura de participação estabelecida. Alternativa essa que os outros professores da escola julgam absurda, pois encaram os alunos como selvagens. Entretanto, o mestre pretende dar voz aos alunos contanto que estes aceitem as regras do mundo “adulto”, ou as regras que Thackeray atribui ao mundo adulto, caso contrário, suas vozes serão deslegitimadas, como ocorreu com Denham, na cena após o conflito com o professor de educação física. Apesar de intenções e mecânicas diferentes, para que a ordem seja mantida tanto mestre quanto maestro recorrem à ordem policial, ao seu poder instituído para realocar, reenquadrar estudantes e

músicos. Nesse sentido, atuam como guardas da ordem, mantenedores das normas (o “N” do grid) que orientam os indivíduos.

Como já afirmamos em outro ponto do trabalho, não nos cabe oferecer uma solução para problemas que músicos e regentes enfrentam dentro da orquestra, tampouco elaborar uma didática que auxilie numa melhor interação entre professores e alunos. Mas talvez as reflexões aqui esboçadas auxiliem que futuras pesquisas repensem esses tipos clássicos que se mitificam, como professores e maestros durões e tirânicos, o professor missionário, o maestro gênio, entre outras imagens que construímos desses profissionais. Talvez, um dia, alunos e músicos passem a romper o silêncio que lhes é próprio, entoando canções que não são regidas, e sim, tocadas em regime de parceria.

REFERÊNCIAS

- AO MESTRE COM CARINHO. Direção James Clavell. Inglaterra: Columbia Pictures Corporation, 1967. (105 min.), DVD, son; color; legendado.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BECKER, Howard S. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodução técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Textos de Walter Benjamin**. Trad. José Lino Grünnewald. 9.ed. São Paulo: Abril S.A Cultural e Industrial, 1975. p. 165-196.
- BERGER, P., LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1974. 247p. apud GOULART, BREGUNCI. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p.50-61, out./dez. 1990.
- BOTTOMORE, T. Estruturalismo. In: OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social de século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p.275-276.
- CAMPOS, Luís Melo. A Música e os músicos como problema sociológico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.78, p.71-94, out. 2007.
- CAMPOS, Tamara de Souza. **Saindo do compasso**: um estudo de caso sobre a demissão em massa dos músicos da Orquestra Sinfônica Brasileira e a gestão da comunicação interna na crise. Rio de Janeiro: Candido Mendes, 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K220010.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- _____. João Daltro lança livro de contos. **Jornal Musical**, Rio de Janeiro, ed.49, p.12. 2011. Disponível em: <www.sindmusi.org.br/jornalmusical> Acesso em 16 set.2011.
- CUNHA, Neiva Vieira da. **Viagem, experiência e memória**: narrativa de profissionais da saúde dos anos 30. Bauru: Edusc, 2005.
- ENSAIO DE ORQUESTRA. Direção Federico Fellini. Itália, França e Alemanha: Radiotelevisione Italiana, Daimo Cinematografica, Albatros Produktion, 1978. (70 min.), DVD, son; color, legendado.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. **Implementação de mudanças no contexto educacional**: discursos, identidades e narrativas em ação. 2002, 322f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002. Mimeo.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, Erving. **Rituais de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (Org). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002a. p.107-148.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (Org). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002b. p.13-20

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social In: GONDAR, Jo; DODEBEI, Vera. **O que é Memória Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

GOULART, Iris Barbosa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p.50-61, out./dez. 1990.

GOLDSWORTHY, Ariel. **Las guerras punicas**. Barcelona: Ariel, 2002.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (Og). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p.149-182.

Herbert Blumer, "Social Psychology", In: SCHMIDT, (Comp.). **Man and Society** New York: Prentice-Hall, 1937. p.144-198

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE; HOLMES (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

JOAS, Hans. Interacionismo Simbólico. In: GIDDENS; TURNER. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.127-174

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Eds.) **Power and ideology in Education**. New York: Oxford University, 1977 apud NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p.48-59, abr. jun. 1990.

LAPLANTINE. François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEBRECHET, Norman. **O mito do maestro**: grandes regentes em busca de poder. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MAESTRO popstar, Gustavo Dudamel diz que arte é um direito de todos. **Bom Dia Brasil**, 22 de junho de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/06/maestro-popstar-gustavo-dudamel-diz-que-arte-e-um-direito-de-todos.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MARCONDES, D. **Filosofia, linguagem e comunicação**. São Paulo: Cortez, 1992 apud FABRÍCIO, Branca Falabella. **Implementação de mudanças no contexto educacional**: discursos, identidades e narrativas em ação. 2002, 322f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002. Mimeo.

MARTINS, H. 1999. **Metáfora e Polissemia no estudo das línguas do mundo**: uma aproximação não representacionista. 1999. 188f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999 apud FABRÍCIO, Branca Falabella. **Implementação de mudanças no contexto educacional**: discursos, identidades e narrativas em ação. 2002, 322f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002. Mimeo.

MELLO, Clarice; JUSTUS, Liana. **Formação de Platéia em Música**. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem/interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol 3, n. 179/180/181, p.335-366, 1995.

PIRI, Halasz. **Swinging 60's Capital of cool**. Inglaterra: Time Maganize, abril de 1966. Disponível em <<http://www.history.co.uk/explore-history/history-of-london/swinging-london.html>>. Acesso em: 10 jul.2012.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Monica Costa Netto. São Paulo: Exo Experimental: Ed.34, 2005.

_____. **O mestre e o ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belho Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, B. T; DIAS PEREIRA, M. G. A noção de contexto na análise do discurso. **Vereadas**, Juiz de Fora, v.11, p. 47-66, 2009.

SARANGI, Srikant; ROBERTS, Celia (Ed.) **Talk, Work, and Institucional order**: discourse in medical, mediation and management settings. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication**: an introduction. Oxford: Blackwell, 1989.

SCHIFFRIN, Deborah. The ethnography of communication. In: SCHIFFRIN, Deborah **Approaches to Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 1994. p.136-160

SCHUTZ, Alfred (1972), **The Phenomenology of the Social World**. London: Heinemann Educational apud CAMPOS, Luís Melo. A Música e os músicos como problema sociológico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.78, p.71-94, out. 2007.

TANNEN, Deborah. **Gender and Discourse**: featuring a new essay on talk at work. New York: Oxford University Press, 1994.

TURNER, J.H. Papel Social. In: TURNER, J.H. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Ed. William Outhwaite, Tom Bottomore; editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos; trad. Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.551-554

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. Marcos G. Montagnoli 3.ed. Bragança Paulista: Universitária São Francisco. Petrópolis: Vozes, 2004.