

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GINA ARANTXA ARBELÁEZ HERNÁNDEZ

**METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM AULAS DE GRADUAÇÃO EM  
FLAUTA TRANSVERSAL NO BRASIL: DOIS ESTUDOS DE CASO**

PORTO ALEGRE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GINA ARANTXA ARBELÁEZ HERNÁNDEZ

**METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM AULAS DE GRADUAÇÃO EM  
FLAUTA TRANSVERSAL NO BRASIL: DOIS ESTUDOS DE CASO**

Tese de Doutorado em Música,  
apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor pelo Programa  
de Pós-Graduação em Música da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Área de Concentração: Práticas  
Interpretativas

Orientador: Prof. Dr. Leonardo L. Winter

PORTO ALEGRE

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Arbelaez-Hernandez, Gina Arantxa  
METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM AULAS DE  
GRADUAÇÃO EM FLAUTA TRANSVERSAL NO BRASIL: DOIS  
ESTUDOS DE CASO / Gina Arantxa Arbelaez-Hernandez. --  
2022.  
203 f.  
Orientador: Leonardo L. Winter.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Metáforas . 2. Estratégias de ensino. 3.  
Práticas pedagógicas . 4. Flauta transversal . 5.  
Ensino superior . I. Winter, Leonardo L., orient. II.  
Título.

GINA ARANTXA ARBELÁEZ HERNÁNDEZ

**METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM AULAS DE GRADUAÇÃO EM  
FLAUTA TRANSVERSAL NO BRASIL: DOIS ESTUDOS DE CASO**

Tese de Doutorado em Música,  
apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor pelo Programa  
de Pós-Graduação em Música da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Área de Concentração: Práticas  
Interpretativas

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Leonardo L. Winter – Orientador (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira (PPG MUS UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maity Siqueira (PPG Letras UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Tausz Rónai (PPG MUS UNIRIO)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao amor, porque é o que nos move e o que gera as melhores manifestações da vida;

Ao amor incondicional e infinito da minha mãe e da minha irmã, e às pessoas da minha família que acompanham os meus processos;

Ao Professor Leonardo Winter pelos ensinamentos, pela confiança e paciência neste processo;

Aos participantes das minhas coletas pela sua generosidade;

À banca pelas suas recomendações na qualificação e à minha revisora de Tese;

Aos meus amigos e amigas, pelas lágrimas e alegrias compartilhadas e acolhidas;

À família Anderle, À Geni e ao Leandro por me tornarem parte da sua família;

Aos meus estudantes, pois só durante a prática docente consegui dar forma e encarnar o assunto da minha pesquisa;

Ao apoio, confiança e incentivo de tantas pessoas queridas;

Às boas políticas públicas de ensino gratuito e de qualidade, que me permitiram realizar uma pós-graduação;

À bolsa da Capes;

Ao PPGMUS da UFRGS, por ser o espaço que possibilitou a minha formação de mestrado e doutorado.

## RESUMO

O ensino-aprendizado de flauta transversal no nível superior engloba uma ampla gama de conhecimentos práticos e conceituais. Os docentes costumam utilizar diversos tipos de estratégias de ensino para conseguir comunicar efetivamente estes conhecimentos aos estudantes. Entre essas estratégias, encontram-se as metáforas verbais e não verbais, tanto em suas formas mais explícitas da linguagem figurada, quanto de maneiras menos evidentes ou naturalizadas na linguagem, como forma estruturante e subjacente no discurso docente. O presente trabalho tem como objetivo geral o estudo das metáforas utilizadas como estratégias de ensino por docentes de flauta com alunos de graduação. Entre os objetivos específicos, foram pesquisados os usos, funções, particularidades e recorrências nas metáforas analisadas. Como fundamentação teórica, utilizou-se a vertente pedagógica com as estratégias de ensino no nível superior de música; a vertente da cognição corporificada/enativa com as reflexões sobre a experiência corpórea na construção do pensamento; e as metáforas desde as óticas do sensório-motor (Linguística Cognitiva e cognição corporificada), do músico-estrutural (como os músicos pensam e falam sobre música) e do contexto educacional (como as metáforas fazem parte do discurso docente). A abordagem metodológica qualitativa compreendeu dois estudos de caso, sendo duas díades de docente-estudante de flauta de graduação em uma instituição de educação superior brasileira. Para cada caso, realizou-se registro audiovisual de uma aula, assim como entrevista semiestruturada a cada participante. Como resultado, evidenciou-se o uso constante de metáforas durante as aulas analisadas, tanto em formas explícitas quanto implícitas no discurso. Isso indicou que a metáfora, como estratégia de ensino, teve seu uso mediado pelas temáticas e necessidades trabalhadas na aula. Dentre as particularidades de cada caso, aspectos técnicos da flauta e aspectos filosóficos da prática instrumental foram transversais em ambas as aulas. Com isso, pode ser notado o potencial cognitivo e comunicativo das metáforas, trazendo reflexões como a importância do seu reconhecimento como dispositivo estruturante da cognição, da linguagem e da ação; a corporeidade como fundamento dos nossos processos de conceituação; e o potencial comunicativo dos discursos subjacentes nas falas e gestos no marco das estratégias de ensino.

**Palavras-chave:** Metáforas. Estratégias de ensino. Práticas pedagógicas. Flauta transversal. Ensino superior.

## ABSTRACT

The process of teaching and learning transverse flute at higher level education encompasses a wide range of practical and conceptual knowledge. Professors often use different types of teaching strategies to effectively communicate this knowledge to students. Among these strategies, there are verbal and non-verbal metaphors, both in their more explicit forms of figurative language and also in less evident or naturalized linguistic ways, as a structuring and underlying form within the teaching discourse. This thesis has, as its general objective, the study of metaphors used as teaching strategies by flute professors with undergraduate students. Among the specific objectives, this thesis analyzes the uses, functions, particularities, and recurrences in the examined metaphors. For the theoretical background, the pedagogical aspect was used with teaching strategies at the higher level of music; the aspect of embodied/enactive cognition with reflections of bodily experience while shaping thought; and metaphors perspectives since sensorimotor lenses (Cognitive Linguistics and embodied cognition), musical structures (how musicians think and talk about music), and the educational context (how metaphors are part of the teaching discourse). For methodology, this thesis is based on a qualitative approach, which comprised two case studies: two dyads of flute professor-undergraduate student in a Brazilian institution of higher education. For each case, an audiovisual recording of a class was carried out, as well as a semi-structured interview with each participant. As a result, the constant use of metaphors was evidenced during the analyzed classes, both in explicit and implicit forms in the discourse. This indicated that metaphor, as a teaching strategy, was used mediated by the themes and needs addressed in the classes. Within the particularities of each case, technical aspects of the flute and philosophical aspects of the instrumental practice were transversal to both classes. The cognitive and communicative potential of metaphors can be noted, bringing reflections such as the importance of their recognition as a structuring device of cognition, language, and action; embodiment as the foundation of our conceptualization processes; and the communicative potential of the underlying discourses within the speeches and gestures within the framework of teaching strategies.

**Keywords:** Metaphors. Teaching strategies. Pedagogical practices. Flute. Higher level education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias Estratégias Verbais .....	25
Quadro 2 – Estratégias Verbais .....	26
Quadro 3 – Categorias Estratégias Não Verbais.....	27
Quadro 4 – Estratégias Não Verbais.....	29
Quadro 5 – Lista de esquemas de imagem exemplificados por Johnson (1987) .....	43
Quadro 7 – Metáforas Conceituais – Padrões.....	57
Quadro 6 – Exemplo com dados extraídos da Situação 5 – Caso A.....	71
Quadro 8 – Situação 1 – Caso A.....	86
Quadro 9 – Situação 2 – Caso A.....	90
Quadro 10 – Situação 3 – Caso A.....	92
Quadro 11 – Situação 4 – Caso A.....	94
Quadro 12 – Situação 5 – Caso A.....	96
Quadro 13 – Situação 6 – Caso A.....	100
Quadro 14 – Situação 7 – Caso A.....	103
Quadro 15 – Situação 8 – Caso A.....	105
Quadro 16 – Situação 9 – Caso A.....	107
Quadro 17 – Situação 10 – Caso A.....	110
Quadro 18 – Situação 1 – Caso B.....	116
Quadro 19 – Situação 2 – Caso B.....	119
Quadro 20 – Situação 3 – Caso B.....	122
Quadro 21 – Situação 4 – Caso B.....	126
Quadro 22 – Situação 5 – Caso B.....	128
Quadro 23 – Situação 6 – Caso B.....	131
Quadro 24 – Situação 7 – Caso B.....	133
Quadro 25 – Situação 8 – Caso B.....	135
Quadro 26 – Situação 9 – Caso B.....	137
Quadro 27 – Situação 10 – Caso B.....	138
Quadro 28 – Situação 11 – Caso B.....	140
Quadro 29 – Situação 12 – Caso B.....	142

Quadro 30 – Situação 13 – Caso B.....	144
Quadro 31 – Situação 14 – Caso B.....	146
Quadro 32 – Situação 15 – Caso B.....	148
Quadro 33 – Situação 16 – Caso B.....	152
Quadro 34 – Esquemas de imagem particulares propostos a partir dos dados .....	155
Quadro 35 – Esquemas de imagem comuns propostos a partir dos dados .....	156
Quadro 36 – Metáforas Primárias Particulares Propostas a Partir dos Dados .....	157
Quadro 37 – Metáforas Primárias comuns propostas a partir dos dados.....	158
Quadro 38 – Demais mapeamentos propostos a partir dos dados .....	162
Quadro 39 – Gestos e Modelagem aural – Caso A e Caso B .....	175

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho da peça “Evocação” de Pattápio Silva (cc.33-38) .....	80
Figura 2 – Primeiro exercício proposto pelo Docente A durante a aula .....	81
Figura 3 – Segundo Exercício proposto pelo Docente A durante a aula .....	86
Figura 4 – Trecho “Sonata para flauta e piano” de Francis Poulenc, IV. Movimento, 1 compasso antes de número 4 de ensaio.....	97
Figura 5 – EJ1 do Grandes Exercícios Diários de Mecanismo Vol. 4 de Taffanel & Gaubert .....	97
Figura 6 – EJ10 do Grandes Exercícios Diários de Mecanismo Vol. 4 de Taffanel & Gaubert .....	117
Figura 7 – Trecho “La Flûte de Pan” de Jules Mouquet, CC. 4-5.....	123
Figura 8 – Trechos cantados pelo Docente B da peça "Syrinx" de Claude Debussy. CC. 15-16.....	147
Figura 9 – Trechos cantados pelo Docente B da peça "Syrinx" de Claude Debussy. CC. 4-5.....	151

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA E CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>22</b>
2.1	ESTRATÉGIAS NO ENSINO NO NÍVEL SUPERIOR EM MÚSICA.....	23
2.1.1	Estratégias verbais .....	24
2.1.2	Estratégias não verbais .....	26
2.2	CONHECIMENTO EXPERIENCIAL CORPORIFICADO NO ENSINO- APRENDIZADO .....	30
2.2.1	Cognição enativa e a mente corporificada .....	30
2.2.2	Origens da cognição enativa e alguns conflitos epistemológicos .....	31
2.2.3	A concepção da mente corporificada .....	33
2.2.4	O conhecimento no/pelo corpo, a cultura e a educação.....	35
2.3	METÁFORA: ALGUMAS PROPOSTAS TEÓRICAS .....	38
2.3.1	Metáfora como forma ornamental da linguagem vs. como forma de pensamento e ação .....	38
2.3.2	Teoria da Metáfora Conceitual .....	39
2.3.3	Metáfora e Metonímia Conceituais .....	40
2.3.4	Metáfora Conceitual e Metáfora Linguística .....	41
2.3.5	Esquemas de Imagem e Metáforas Primárias.....	42
2.3.6	Nichos Metafóricos e Metáforas Situadas .....	44
2.4	GESTOS E METÁFORA MULTIMODAL.....	45
2.5	METÁFORA E MÚSICA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO CONCEITUAL-MUSICAL .....	49
2.6	METÁFORA E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZADO.....	51
2.7	METÁFORAS E GESTOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA PERFORMANCE MUSICAL .....	53
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>59</b>
3.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	59
3.2	ESTUDO DE CASO .....	61

3.3	COLETA DE DADOS .....	62
3.3.1	Registro de áudio e vídeo das aulas .....	66
3.3.2	Entrevista semiestruturada aos participantes .....	67
3.4	TRANSCRIÇÃO DOS DADOS .....	68
3.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	69
3.5.1	Seleção das Situações relevantes para a análise .....	69
3.5.2	Estruturação das Metáforas Conceituais .....	71
3.5.3	Associação de Esquemas de imagem e Metáforas Primárias .....	72
3.5.4	Associação de Gestos .....	72
3.5.5	Apresentação das Situações .....	73
<b>4</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
4.1	CASO A E CASO B: CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO .....	75
4.2	CASO A E CASO B: PERFIL DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO .....	76
4.3	ANÁLISE DA AULA DO DOCENTE A - ESTUDANTE A .....	77
4.3.1	Perfil do Docente A .....	77
4.3.2	Micro perfil do Estudante A .....	79
4.3.3	Resumo da aula .....	79
4.4	ANÁLISE DA AULA DO DOCENTE B - ESTUDANTE B .....	111
4.4.1	Resumo do perfil do Docente B .....	111
4.4.2	Micro perfil do Estudante B .....	112
4.4.3	Resumo da aula .....	113
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>154</b>
5.1	ESTRATÉGIAS DE ENSINO VERBAIS: ESQUEMAS DE IMAGEM, METÁFORAS PRIMÁRIAS E DOMÍNIOS CONCEITUAIS DESTACADOS .....	154
5.2	ESTRATÉGIAS DE ENSINO NÃO VERBAIS: GESTOS E MODELAGEM AURAL .....	172
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>186</b>

<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO MICRO-ENTREVISTA AOS ESTUDANTES.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE D – LISTA TRADUZIDA DE METÁFORAS PRIMÁRIAS (GRADY, 1997).....</b>	<b>197</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizado da flauta transversal, como todo processo educativo, compreende uma complexa trama de assuntos transversais a distintas formas e áreas de conhecimento, sejam eles específicos da comunidade de prática musical, forjados no cotidiano, ou inerentes a outras áreas disciplinares. Desse modo, o processo implica integração, aprendizagem, desenvolvimento e aplicação de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Os flautistas iniciantes, indistintamente da sua idade, deparam-se com os desafios da produção sonora, que envolve manejo da respiração e construção de embocadura. Nesta fase do processo, é indicado que os docentes orientem a iniciar somente com a cabeça da flauta, e é comum a realização de exercícios de respiração como soprar dentro de uma garrafa, ou fazer borbulhas na água através de um canudo para se apropriar dessa função e capacidade do corpo. Também é habitual o uso do espelho como ferramenta de apoio, pois com ele, a partir das orientações em aula, o estudante pode continuar o trabalho individual para se observar enquanto toca sons longos só com a cabeça do instrumento. Assim, se produz um processo de reconhecimento do próprio corpo e de como usá-lo para produzir som, desde o visual e o proprioceptivo.

Superada a fase de produção sonora básica, o flautista começa a trabalhar com a flauta inteira. Geralmente, inicia-se o aprendizado das notas si, lá e sol do registro grave, por ser de fácil dedilhado e fácil emissão. Progressivamente, são aprendidas as demais notas, conforme o seu próprio desenvolvimento no instrumento.

Na medida em que o flautista vai progredindo técnica e musicalmente, o docente propõe exercícios e peças cujo nível de exigência seja progressivamente maior, com o propósito de incentivar o estudante a assumir novos desafios que contribuam para o seu constante aprimoramento. No processo, o docente pode utilizar recursos comunicativos verbais e não verbais, materiais como livros-texto, métodos, partituras, recursos audiovisuais para escutar gravações, assistir a vídeos de performances de si mesmo ou de outros músicos geralmente consolidados, ou aulas gravadas, usar *play alone*, que são acompanhamentos musicais gravados para simular a experiência de tocar com outro(s) músico(s), entre outros.

Quanto às estratégias, o docente pode tocar junto com o estudante; tocar para lhe dar exemplo; usar o canto como exemplo musical e técnico, seja o docente cantando ou animando o estudante a cantar, seja para comunicar aspectos expressivos da música ou para fomentar a consciência corporal da respiração ou da ressonância do som; usar movimentos e gestos; usar imagética, seja de cenas hipotéticas que contribuem ao entendimento da expressividade ou da técnica, seja para imaginar projetivamente a própria performance; fazer perguntas e abrir a discussão sobre o caráter da música; instruir sobre como modificar os dispositivos expressivos como tempo, andamento, dinâmica, articulação, timbre, ataque, declínios, entonação, vibrato, ornamentação e gestos auxiliares que diferenciam de outra performance da mesma música (MEISSNER, 2017). Há também o incentivo a “tirar” músicas de ouvido, memorizar as músicas, improvisar, ter uma boa leitura e percepção auditiva musical, assim como a assistir *master classes*, performances ao vivo, tocar com colegas e a tocar em público, para mencionar estratégias mais recorrentes.

O docente também comunica ao estudante, de maneira tácita ou explícita, estratégias de estudo, que seriam as distintas possibilidades que o estudante tem para resolver problemas de forma autônoma durante suas sessões de estudo individual. Algumas podem envolver os atos de selecionar e organizar a informação das músicas e integrá-las com o conhecimento existente dos estudantes, sistematizar suas abordagens para classificar o material de aprendizagem (NIELSEN, 1999), desenvolver habilidades de tomada de decisões a respeito da música e da prática que lhes permitam aperfeiçoar seu aprendizado e desempenho levando em consideração condições interpessoais, contextuais e intrapessoais, estabelecer metas específicas, realizar planejamento estratégico de tarefas, usar autoinstrução e autoavaliação. Isso implica complexidade, ciclicidade e diversidade no uso das estratégias de aprendizagem durante a prática individual (NIELSEN, 2001). Também pode-se usar planejamento e abordagem sistemática para sessões de prática, incluindo identificação de problemas, planejamento estratégico e avaliação (HALLAM, 2001). Tudo isso requer, por exemplo, a análise e a compreensão sobre a demanda técnica que torna difícil de executar uma passagem, para assim escolher ou criar estratégias para superar a dificuldade, fazer uso da repetição tendo consciência de quantas vezes, do porquê, e do para quê é realizada

a repetição. Também deve-se avaliar se a estratégia escolhida está funcionando e se é útil para resolver o problema.

Do ponto de vista da autora sobre o processo de ensino-aprendizado de um instrumento musical, principalmente em formação profissional, é essencial que o docente promova no estudante o entendimento de como a teoria musical, a técnica instrumental e a expressividade são aspectos que, embora distinguíveis entre si, são completamente interdependentes. Quando uma pessoa escolhe fazer música, provavelmente a sua motivação base é o desejo de se expressar através do som, o que colocaria no lugar de prioridade o repertório de peças musicais com suas infinitas possibilidades expressivas.

Contudo, um erro comum em processos formativos é que muitos estudantes não dimensionam a importância e a necessidade do estudo e do domínio da técnica instrumental para tocar seu instrumento com desenvoltura, e assim produzir interpretações expressivas. Ou seja, é preciso compreender que não há expressividade sem um domínio técnico de como executar o instrumento. Isso se reflete em estudantes que só estudam as obras, mas não dedicam tempo exclusivo ao estudo da técnica ou à reflexão sobre as demandas técnicas do repertório. Em contraste, outra falência comum em alguns músicos em formação é o tempo dedicado ao estudo de técnica de forma mecânica e pouco reflexiva sobre o porquê e o para quê do estudo da técnica. Em outras palavras, a reflexão sobre a sua aplicabilidade aos fins expressivos da música, o que se retrata em sessões de estudo de técnica entediadas e com objetivos pouco claros.

A respeito da teoria musical, particularmente ligada ao estudo de técnica digital, é comum haver estudantes que realizam exercícios técnicos de escalas, arpejos e demais padrões melódicos sem ter consciência dos aspectos da teoria musical envolvidos no exercício, como a harmonia implícita ou as particularidades das conduções melódicas. Há, também, as implicações de afinação, sonoridade e intenção expressiva, que podem e deveriam ser contidas nos exercícios. Ainda, pode acontecer que alunos, ao estudar peças do repertório, não levem em consideração aspectos básicos como a tonalidade, o tipo de compasso e suas características rítmicas, os acontecimentos harmônicos ao longo da peça, a forma e estrutura da peça. Devem ser consideradas:

- *Técnica respiratória* (inspiração, colocação, expiração do ar, ou seja, administração/controla da “coluna de ar”. Características do sopro como velocidade/temperatura, direção/ângulo, quantidade de ar);
- *Técnica postural* (postura corporal sentado e de pé na relação entre pés-jelhos-quadril-ombros-pescoço-cabeça. A relação da posição dos braços e da posição e pressão das mãos a respeito da flauta. A relação do posicionamento do/a flautista a respeito da estante de partituras);
- *Técnica de embocadura* (posicionamento e graduação da tonicidade da musculatura facial. Flexibilidade de movimentos na estrutura óssea e muscular do maxilar e do mento. Graduação da pressão da flauta sobre o mento e a boca. Ângulo, abertura, direção dos lábios);
- *Técnica de emissão de som* (espaço dentro da boca, da garganta, da caixa torácica, sustentação do som pela continuidade do sopro, produção de vibrato, dinâmicas, afinação, projeção do som por ressonância dentro do corpo do/a flautista e da flauta);
- *Técnica de articulação* (tonicidade e posicionamento da língua, coordenação entre os movimentos da língua e dos dedos);
- *Técnica digital* (controle da distância, pressão, velocidade dos dedos a respeito do instrumento, e da regularidade/coordenação dos movimentos dos dedos);
- *Técnicas estendidas* (toda forma não tradicional de se utilizar o instrumento respeitando suas possibilidades físico-acústicas (PONTES, 2010). Técnicas não tradicionais, a partir das quais são produzidas novas sonoridades no instrumento (DALDEGAN; DOTTORI, 2011).

Além disso, outros tópicos devem ser considerados, como conhecimentos:

- *Teóricos* (conhecimentos de teoria musical como desenvolvimento de percepção auditiva, linguagem musical, formas e estruturas musicais, construção melódica, construção harmônica);
- *Interpretativos, estilísticos e expressivos* (aspectos históricos, estéticos, contextuais, assim como assuntos performáticos e de expressividade como caráter da música, andamento, sonoridade específica, intenção afetiva, presença cênica);
- *Performáticos* (as implicações sonoras e físicas da presença do intérprete no espaço e no momento do ato musical);

- *Acústicos* (funcionamento do instrumento, resposta sonora do instrumento a respeito do local e das interações com outros instrumentos);
- *Cognitivos* (saber como soa, ou seja, integração das modalidades perceptivas, por exemplo, o símbolo e o som, o som e a capacidade de nomeá-lo. Saber como acontece, ou seja, compreender as lógicas teórico-práticas do processo de aprendizado, por exemplo, compreender para quê se realiza um exercício, saber como resolver uma passagem musical desafiadora, etc.); entre outros tantos conhecimentos, ainda mais detalhados, que poderiam ser enunciados.

O esforço de distinção desses conhecimentos é complexo, dada a sua interdependência na execução musical. Contudo, como medida pedagógica, é necessário discriminá-los para que o flautista em formação e aquele que já é profissional possam reconhecê-los, compreendê-los, estudá-los e desenvolvê-los individualmente. Isto posto, é possível interiorizá-los e executá-los de maneira espontânea ou integrá-los de maneira deliberada nas suas sessões de prática ou nas suas interpretações musicais.

Nas aulas de flauta transversal, também se tratam, implícita ou explicitamente, assuntos sobre aspectos filosóficos e práticos da organização da rotina de estudo. São exemplos o funcionamento psicológico, afetivo e biofísico do corpo-mente durante as sessões de estudo e nas performances públicas, o manejo do nervosismo, e também objetivos artísticos, valores simbólicos envolvidos no estudo da flauta (determinação, constância, disciplina, responsabilidade social da arte, trabalho colaborativo, etc.), entre outras. Os conhecimentos de distintas áreas são necessários para ensinar e aprender a tocar o instrumento, e fazem parte dos processos de construção do pensamento, ação e conceituação do/a flautista profissional.

Para além da diversidade de domínios de conhecimento, um dos desafios característicos do ensino-aprendizado da flauta transversal é a invisibilidade e/ou a imaterialidade de assuntos fundamentais da técnica instrumental e da interpretação musical. Aspectos como respiração, articulação e emissão do som acontecem dentro do corpo do/a flautista, não sendo visíveis ao olhar corrente. São aspectos conceituados somente pelo conhecimento básico da estrutura, pelo funcionamento fisiológico do corpo nestes aspectos, e principalmente pela indução à

propriocepção<sup>1</sup>, ou seja, o incentivo ao desenvolvimento da percepção consciente do/a flautista do seu próprio corpo, a respeito de si próprio, do instrumento e do espaço físico que ocupa em cada momento. Também fazem parte das necessidades comunicativas da aula a imaterialidade de assuntos conceituais e filosóficos, como a expressividade e a interpretação, que pela sua natureza sustentam subjetividade.

Assim, para o ensino-aprendizado e desenvolvimento dessa multiplicidade de assuntos, o docente precisa ter tanto conhecimento prático e conceitual quanto um leque de estratégias de ensino que lhe permitam comunicar-se efetivamente com seu estudante e estimular seus processos cognitivos para construir conjuntamente estes conhecimentos. Entre as diversas estratégias de ensino como o uso de métodos de exercícios de técnica instrumental, métodos de estudos melódicos, o estudo técnico-analítico-expressivo do repertório, explicações técnico-instrumentais e teórico-musicais, encontram-se também estratégias de carga simbólica como o uso de metáforas, gestos e distintas formas de modelagem aural.

A metáfora, como fenômeno da cognição e da comunicação, é uma manifestação constitutiva das formas em que os seres humanos compreendem e expressam a sua visão de mundo. Portanto, ela é transversal a qualquer temática ou área de conhecimento que envolva pessoas interagindo entre si, ou interagindo com objetos, espaços, situações, emoções. Gibbs (1999), numa abordagem sociocultural da cognição, sustenta a inseparabilidade da mente, do corpo, e do mundo, assim como a inseparabilidade dos modelos cognitivos e culturais. Para ele, a metáfora, como sistema de pensamento, emerge das interações dos sujeitos com o mundo e “não das mentes individuais”, constituindo e contribuindo nas habilidades cognitivas e comunicativas.

De fato, existem aspectos da música que não podem ser plenamente descritos verbalmente pelos/as docentes, e é nesses momentos que o gesto se integra à metáfora. Assim, Chuang (2010, p. 339) conclui que os gestos metafóricos podem oferecer outra maneira de facilitar aos/às estudantes o aprendizado musical.

A minha aproximação ao tema foi no início do doutorado, durante o período em que ministrei aulas de flauta transversal no estágio docente e no curso de

---

<sup>1</sup> A propriocepção é um dos sentidos somáticos. Os sentidos somáticos são funções do sistema nervoso que coletam informações sensoriais do corpo, mas não são um dos sentidos especiais (visão, audição, paladar, tato, olfato e vestibular). Classicamente, são descritos três sentidos somáticos: sentido da dor, sentido termorreceptivo e sentido mecanorreceptor, este último inclui o sentido tátil e de posição. A propriocepção relaciona-se principalmente com o senso de posição da sensação mecanorreceptora. (LASKOWSKI; NEWCOMER-ANEY; SMITH, 2000, p. 324)

extensão da universidade. Permanecendo atenta às minhas próprias práticas de ensino, para examinar o que já estava funcionando e o que poderia ser aprimorado, observei que no meio das diversas estratégias que utilizava, as metáforas desempenhavam um papel importante para minha comunicação efetiva com os/as estudantes. Nas metáforas, eram expressos os conceitos que eu procurava comunicar, aproveitando conhecimentos já constituídos nos estudantes por suas experiências cotidianas, pela cultura compartilhada, bem como por realidades ou situações hipotéticas individuais de cada estudante ou minhas. Isso promovia que eles/as, além de se mostrarem muito à vontade nas aulas, progredissem no seu processo de aprendizado da flauta e da música.

Essa constatação me levou a questionar-me sobre quais poderiam ser os fundamentos e finalidades desta prática nos docentes. A minha hipótese foi a de que elas se originavam em minhas experiências de aprendizado, ou seja, nas minhas maneiras efetivas de aprender e nos exemplos de estratégias de ensino recebidos dos meus professores e professoras ao longo da minha carreira. Comecei, então, dois exercícios: 1) fazer memória sobre meus processos de aprendizado; e 2) prestar maior atenção aos meus próprios processos de aprendizado – como eu aprendia – e às estratégias de ensino dos meus professores e professoras daquele momento nas aulas regulares e em *master classes* (não só o que ensinavam, mas como ensinavam).

Entre as diversas estratégias e práticas observadas, as metáforas, claramente, estavam presentes cumprindo um papel pedagógico destacado, assim como os gestos e outras estratégias não verbais integradas a elas. Isso corrobora a presença deste fenômeno neste contexto específico, produzido pelas interações e gerando efeitos entre os/as envolvidos. A partir desse momento, as metáforas dentro das práticas de ensino se tornaram o tema para desenvolver este estudo, delimitando-o ao meu contexto mais próximo: as aulas de flauta transversal no ensino superior.

A partir da descrição da multiplicidade de assuntos a serem trabalhados nas aulas de flauta transversal, da noção de que a metáfora é em si mesma um sistema de construção de pensamento fundamentada e expressada na ação e na linguagem, e das constatações na revisão de literatura, passaremos a discutir os objetivos, a hipótese e a organização do presente trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a utilização e as funções das metáforas como estratégia de ensino em aulas de flauta transversal em nível universitário no contexto brasileiro. As questões de pesquisa que me conduziram ao presente tema (a utilização de metáforas enquanto estratégias de ensino) foram: Como as metáforas foram utilizadas enquanto estratégias de ensino instrumental? Quais as funções das metáforas enquanto estratégia de ensino? Como as experiências pregressas colaboram com a elaboração e compreensão das metáforas? Como metáforas “dialogam” entre conhecimentos do/a docente e do/a estudante? Quais pressupostos para o diálogo metafórico? A nossa hipótese é a de que nas aulas de flauta transversal (e de música no geral), os assuntos a serem tratados são tão complexos e intrincados que os docentes, de maneira deliberada ou não, consciente ou não, acabam fazendo uso de metáforas para se comunicar. Essas metáforas aparecem no discurso nas suas formas mais diretas (metáforas linguísticas) ou indiretas (expressões ou maneiras cotidianas de falar que têm uma base metafórica), com distintos usos e funções durante a aula.

Esta é uma pesquisa qualitativa, estruturada metodologicamente como estudo de caso. Foram analisados dois casos coletados na mesma universidade federal brasileira, denominados Caso A e Caso B. A coleta foi realizada através de observação não participante, com registro de áudio e vídeo de aula instrumental com docente e estudante, uma aula por cada díade. Posteriormente à aula registrada, foram realizadas entrevistas semi estruturadas de maneira individual a cada participante. No roteiro de entrevista para os docentes, indagou-se, de maneira ampliada, sobre a formação acadêmica, a prática docente e a opinião deles sobre o uso de metáforas nas aulas. A entrevista aos estudantes foi limitada a informações básicas como idade, semestre cursado, origem geográfica, formação acadêmica e assuntos tratados durante a aula registrada. Assim, as fontes de dados para as análises foram as transcrições das entrevistas e das aulas. Para a análise dos dados coletados, realizou-se a análise “intuitiva” informada de metáforas conceituais, baseada nos procedimentos encontrados na literatura e na análise objetiva de esquemas de imagem, metáforas primárias e gestos (KÖVECSSES, 2011), também baseadas na literatura.

No capítulo de Introdução, apresenta-se o instrumento da flauta transversal e seu breve histórico. Após, discutem-se as estratégias de ensino e aprendizagem do instrumento, e, através disso, contextualiza-se a pergunta de pesquisa, os objetivos,

e a hipótese do trabalho. No Capítulo 2, de Referencial teórico e revisão bibliográfica, serão abordados assuntos como as estratégias de ensino em música no nível universitário, cognição corporificada/enativa, Teoria da Metáfora Conceitual, Gesto, Metáforas multimodais, Metáforas e processos de ensino-aprendizado, Metáforas na conceituação musical e trabalhos acadêmicos afins a este. No Capítulo 3, de Metodologia, serão descritas detalhadamente as escolhas e procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados. No Capítulo 4, de apresentação e análise dos dados, será apresentado o perfil do projeto pedagógico do curso em que foi realizada a coleta e o perfil acadêmico de cada participante, assim como as situações significativas de análise de metáforas (verbais e não verbais) para cada caso. No Capítulo 5, de discussão dos dados, serão apresentados quadros de condensação e quadros analíticos de particularidades e recorrências de esquemas de imagem, metáforas, domínios conceituais e gestos das análises do Capítulo 4. Nas considerações finais, serão apresentados os principais usos e funções das metáforas nos casos estudados, não como generalidades para a área, mas como luzes para reconhecer o fenômeno da metáfora nas aulas de flauta transversal.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA E CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos autores e autoras referenciais em assuntos como estratégias de ensino no ensino superior de música (TAIT, 1992; BURWELL, 2006, 2013), cognição enativa/corporificada (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992; LAKOFF; JOHNSON, 1999), Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002), esquemas de imagem (JOHNSON, 1987), Metáforas Primárias (GRADY, 1997); gesto e metáfora (MCNEILL, 1992; CIENKI, 2008; MÜLLER, 2004; JENSENIUS *et al.*, 2010; SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2017); metáforas multimodais (FORCEVILLE; URIOS-APARISI, 2009; GIBBS, 2017); metáforas e processos de ensino-aprendizado (CAMERON, 2003, 2008; LOW 2008) e metáforas na conceituação musical (SWANWICK, 2016; MARTÍNEZ; ANTA, 2008; MARTINEZ, 2008; NOGUEIRA, 2018, entre outros/as).

Tais tópicos são propostos de modo interligado nesta pesquisa. As *estratégias no ensino superior de música* são a contextualização sobre as maneiras verbais e não verbais em que os docentes se comunicam com seus estudantes, o que pode incluir *vocabulário experiencial, gestos e modelagem aural*. Os três tópicos podem expressar experiências dos docentes desde a sua corporeidade interativa e vital, até a sua experiência profissional, suas experiências enquanto sujeitos imersos na cultura e suas experiências biográficas.

Na *cognição enativa/corporificada*, é abordada uma perspectiva que propõe a experiência corpórea nas interações com o entorno e com outros sujeitos como o fundamento da construção do pensamento e das nossas expressões linguísticas (verbais e não verbais). Por conseguinte, a cognição enativa se torna o substrato em processos de ensino-aprendizado e resulta em uma ruptura da dicotomia mente-corpo.

A *Teoria da Metáfora Conceitual*, além de ser a base da perspectiva da Linguística Cognitiva, propõe princípios semelhantes aos da cognição enativa, em que *ação, pensamento e linguagem* são construtos e vias de comunicação indissolúveis. Essa perspectiva teórica coloca a metáfora como parte um *sistema – metafórico – de pensamento*, para além de somente uma figura retórica. Isso se aproxima ao objetivo deste estudo, que analisa a forma como os docentes de flauta no ensino superior utilizam metáforas no contexto das suas estratégias de ensino. Em relação às metáforas, também são aprofundados conceitos como os *esquemas*

de *imagem* e as *metáforas primárias* como termos ou frases estruturais das expressões metafóricas diretamente ligadas à experiência corpórea.

Na mesma linha de pensamento em que ação (experiência corpórea) é fundamento para a construção de pensamento e linguagem, é conduzida a discussão sobre *metáfora*, *gesto* e *metáfora multimodal*. Metáforas e gestos acontecem também como forma de linguagem quando detêm intenção comunicativa e reforçam o que é pensado e comunicado pela fala. Nesse caso, pelas falas que envolvem metáforas e que tangem aspectos do ensino-aprendizado da interpretação da flauta transversal. Já as *metáforas multimodais* são o avanço teórico e o ponto de encontro dos estudos de metáfora conceitual (que envolve linguagem e pensamento), gestos e demais expressões não verbais. No caso desta pesquisa, referente ao ensino-aprendizado da flauta transversal, verifica-se como expressões metafóricas que implicam uma modalidade sensorial (por exemplo, auditivo – canto, onomatopeia –, visual – gesto –, tato – experimentação, evocação ou descrição da sensação de uma textura –, etc.) se expressam em função da compreensão ou do desenvolvimento de habilidades cognitivas conceituais e sensorio-motoras, que podem implicar outras modalidades sensoriais (por exemplo, auditivo – a produção e percepção de som da flauta –, visual – o reconhecimento da postura corporal, de símbolos na partitura –, tato – a pressão adequada para acionar as chaves da flauta –, etc.).

Após, ao discutir *metáforas e processos de ensino-aprendizado*, são apresentados alguns estudos que refletem o uso de metáforas nos processos cotidianos de ensino em espaços acadêmicos. Finalmente, quanto ao marco teórico, nas *metáforas na conceituação musical* são referidas as maneiras em que as pessoas encontram, na via metafórica, o recurso para conceituar, compreender, nomear e descrever o fenômeno musical. Por último, alguns trabalhos acadêmicos afins a esta pesquisa são apresentados a modo de revisão bibliográfica.

## **2.1 ESTRATÉGIAS NO ENSINO NO NÍVEL SUPERIOR EM MÚSICA**

Estratégias de ensino podem ser entendidas como o conjunto de ferramentas pedagógicas e ações comunicativas que os docentes realizam nas suas aulas para

que o processo de ensino-aprendizado aconteça. Para Juslin e Persson (2002, p. 227),

Portanto, um objetivo importante de qualquer estratégia de ensino destinada ao desenvolvimento de habilidades expressivas deve relacionar o mundo subjetivo do performer (por exemplo, imagens, metáforas, emoção) às características objetivas da performance (por exemplo, articulação)<sup>2</sup>.

Tait (1992) apresenta diferentes pesquisas voltadas ao trabalho dos docentes de música, destacando a importância de identificar e refletir sobre ações durante as aulas com efeito positivo, assim como o inverso, que possibilitem contribuir para um efetivo ensino musical. Para o autor, as estratégias de ensino estão relacionadas às formas em “como” se ensina música, entendendo-as como um conjunto de ações de representação e interação que acontecem na aula, uma vez que os objetivos e procedimentos curriculares estão estabelecidos. Durante a aula, o/a docente, conforme a situação, pode escolher *combinações de estratégias* diferentes. A combinação de várias estratégias pode ser referida como *estilo de ensino* e, por sua vez, contribuem para a construção do *perfil do/a docente*.

As estratégias de ensino compreendem a escolha e o uso do vocabulário, diversas formas de modelagem e a condução e implementação de procedimentos. Desta forma, o autor as classifica em duas categorias: *Estratégias verbais* e *Estratégias não verbais*. Às categorias, é acrescentada a importância do cuidado, na seleção e no sequenciamento das estratégias.

### 2.1.1 Estratégias verbais

As estratégias verbais correspondem às escolhas comunicativas de caráter verbal que o/a docente faz para interagir com o/a estudante durante a aula. Burwell (2013), ao refletir sobre a linguagem cotidiana utilizada no ensino-aprendizado de música, traz o conceito de “psicologia popular” de Bruner (1990, p. 137):

as noções culturalmente moldadas em termos das quais as pessoas organizam suas visões de si mesmas, dos outros e do mundo em que vivem

---

<sup>2</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Hence, an important goal of any teaching strategy aimed at developing expressive skills should be to relate the subjective world of performer (e.g., imagery, metaphor, emotion) to objective features of performance (e.g., articulation).”

[...] é uma base essencial não só de significado pessoal, mas de coesão cultural”<sup>3</sup>.

Desta forma, a linguagem está naturalmente incorporada na vida ativa dos seus falantes, refletindo seus constructos de pensamento e reproduzindo saberes e também imaginários. Lakoff e Johnson (1999, 2002) constantemente destacam que esta linguagem cotidiana, para além de simples linguagem, é uma expressão da nossa forma de pensamento, assim como também conhecimento experiencial e corporificado.

Tait (1992), em relação às estratégias verbais no ensino de performance musical, propõe três categorias: a) vocabulário profissional, b) vocabulário experiencial e c) vocabulário do processo de ensino, que brevemente apresentaremos no seguinte quadro:

Quadro 1 – Categorias Estratégias Verbais

Estratégias Verbais	Exemplos do autor
<b>Vocabulário Profissional</b>	- <u>Técnicas</u> : vibrato, articulações e legato. - <u>Conceptuais</u> : afinação, ritmo e crescendo. - <u>Estéticas</u> : mistura, balanço e intensidade.
<b>Vocabulário Experiencial</b>	- <u>Imagens</u> : palavras com conotação de cor, pastoral ou religiosa. - <u>Metáforas</u> : palavras que evocam sentimentos ou movimentos, como seco, violento, nervoso. - <u>Analogias</u> : referentes a “processos vivos” como coesão, expectativa e estabilidade.
<b>Vocabulário do Processo de Ensino de Música</b>	Análise, Imagine, Descreva, Explore, Expresse e Demonstre. [Estes exemplos do autor são verbos conjugados no imperativo que sugerem ações].

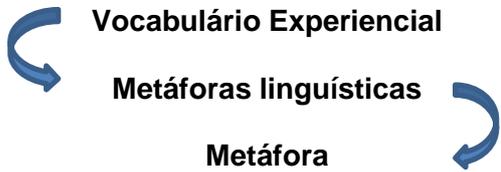
Fonte: Tait, 1992, p. 526.

As categorias de Estratégias Verbais propostas por Tait (1992) contribuem na distinção dos tipos de conhecimentos tratados durante as aulas instrumentais de música. Para este trabalho, como será apresentado no Capítulo de análise e discussão dos dados, tomaremos a categoria *Vocabulário Experiencial* (TAIT, 1992; BARTEN, 1998). Nela, consideramos metáforas, imagens, analogias, parábolas,

<sup>3</sup> Tradução nossa. Trecho original: The culturally-shaped notions in terms of which people organize their views of themselves, of others, and of the world in which they live [...] is an essential base not only of personal meaning but of cultural cohesion.

histórias hipotéticas e experiências como sensações, sentimentos e relatos da vida dos envolvidos na aula como expressões figuradas<sup>4</sup>. Tal decisão foi tomada pois as expressões dialogam com o foco e os dados desta pesquisa. Além disso, a perspectiva proposta neste trabalho abrange aspectos técnicos, conceituais, estéticos, performáticos, interpretativos e filosóficos do exercício musical. O Quadro 2 apresenta as estratégias e os exemplos aqui mencionados.

Quadro 2 – Estratégias Verbais

Estratégias Verbais	Exemplos desta pesquisa
 <p><b>Vocabulário Experiencial</b>  <b>Metáforas linguísticas</b>  <b>Metáfora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Metáforas</li> <li>-Imagens</li> <li>-Analogias</li> <li>-Parábolas</li> <li>-Histórias hipotéticas</li> <li>-Sensações e sentimentos</li> <li>-Relatos da vida dos envolvidos na aula</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado no Quadro 2, foram associados os termos Vocabulário experiencial » Metáforas linguísticas » Metáfora. Tal relação ocorre visto que a literatura referencial sobre a metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 2002; GIBBS, 2008; KÖVECSES, 2010) postula que metáforas possuem um sentido para além de somente uma figura retórica decorativa do discurso. A metáfora é entendida como uma forma de *pensamento* e de *ação*. Assim, ela se relaciona a outras formas de linguagem figurada como analogias, parábolas, imagens, entre outras, atuando no propósito de expressar uma coisa em termos de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Isso se reflete nos usos que os docentes fazem do Vocabulário Experiencial para chegar a outros ou novos conceitos, sejam eles da técnica instrumental, da interpretação e expressividade musical ou da situação de performance musical.

### 2.1.2 Estratégias não verbais

<sup>4</sup> As nomenclaturas expressões figuradas, expressões linguísticas, linguagem figurada, expressões metafóricas, metáfora linguística, metáforas complexas ou compostas são utilizadas em distintos textos referenciais referindo-se ao mesmo objetivo. Eventualmente são também empregadas neste trabalho como sinônimos.

As estratégias de ensino não verbais são recursos diretamente relacionados ao universo da *comunicação não verbal*. Essas podem compreender expressões faciais, gestos corporais, diversas formas de modelagem como cantar, cantarolar, assobiar, tocar a modo de exemplo, e a utilização de onomatopeia. A respeito da importância e influência do aspecto não verbal nas aulas, Tait (1992, p. 528) destaca:

Em um sentido geral, a comunicação não verbal pode atender a muitas funções. Por exemplo, além de transmitir cordialidade e afeto, aprovação ou desaprovação, a comunicação não verbal pode regular o ritmo das trocas verbais; pode revelar estados emocionais, valores e atitudes; e o mais importante, pode influenciar no comportamento e no desempenho de outras pessoas. (TAIT, 1992, p. 528)<sup>5</sup>

Diretamente relacionado às estratégias não verbais, o autor propõe três grandes categorias de *Modelagem*<sup>6</sup>, apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias Estratégias Não Verbais

Estratégias Não Verbais	Descrição do autor
<b>Modelagem Musical</b>	O/a docente fornece a sua performance como imagem total do resultado almejado. [Ou seja, a performance do/a docente como parâmetro de objetivo].
<b>Modelagem Aural</b>	O/a docente utiliza vocalizações fonéticas como o cantarolar ou o uso de sílabas, para transmitir significados particulares ou pontos de ênfase na música.

<sup>5</sup> Tradução nossa. Trecho original: In a general sense, nonverbal communication can serve many functions. For example, in addition to conveying warmth and affection, approval or disapproval, nonverbal communication can regulate the pace of verbal exchanges; it can reveal emotional states, values, and attitudes; and most importantly, it can influence the behavior and performance of others.

<sup>6</sup> A modelagem no âmbito musical é o processo de aprendizagem pelo qual o estudante escuta interpretações que lhe servem de modelo, procura imitar, absorver ou replicar elementos interpretativos e, eventualmente, transcende essa fase transformando o que absorveu em ideais interpretativas próprias. Com isso, potencializa seu vocabulário expressivo e permanece próximo da tradição artística de interpretação. Ao utilizar a modelagem com estratégia de ensino de recursos expressivos, o professor toca ao instrumento ou canta um trecho da obra que está ensinando (FREITAS, 2008, p. 3-4). Woody (2000), em entrevistas a estudantes universitários de música, observou a modelagem como a estratégia mais usada no ensino de expressividade musical em aulas individuais. Isso inclui movimentos corporais, expressões faciais e escuta analítica não só das demonstrações do docente, mas dos colegas e da escuta analítica de gravações. Para Dickey (1992), a modelagem é uma ferramenta eficaz no ensino de música em uma ampla faixa etária, desde o ensino com crianças até o ensino formal com adultos. Como estratégia de ensino, os docentes podem fazer demonstrações musicais do que seriam interpretações corretas ou incorretas. Para tal, os professores devem ter habilidades suficientes para demonstrar variáveis de desempenho musical (por exemplo, tom, ritmo, tempo, timbre, estilo) correta e incorretamente, podendo também fazer uso de gravações. Por sua parte, os estudantes aprendem a fazer discriminações musicais complexas. na pesquisa de Dickey (1992), os estudantes preferiram instrução por modelagem do que verbal.

<b>Modelagem Física/Gestual</b>	Incluem expressões faciais, gestos físicos e “condução mais formal” [que entendemos como regência musical].
---------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Tait (1992, p. 528).

Para as análises dos dados deste trabalho, foi realizada uma adaptação das categorias propostas por Tait (1992). Foram mantidas a Modelagem Musical como entendida pelo autor; a Modelagem Aural compreendendo o cantar, o cantarolar, o uso de sílabas e o uso de onomatopeias, de acordo com os dados desta pesquisa; a Modelagem Física/Gestual associada às metáforas que chamaremos de *Gesto*.

Sobre gestos e comunicação de conhecimento musical, Simones, Rodger e Schroeder (2017) apoiam-se na classificação de gestos co-verbais espontâneos (MCNEILL, 1992; 2005) e na classificação de gestos co-musicais espontâneos (SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2015). Essa classificação dos gestos em situação de ensino de música é tomada parcialmente como referência analítica no presente trabalho:

A classificação de McNeill (1992, 2005) de gestos co-verbais espontâneos contém quatro categorias: **Dêítico** (gestos de apontar); **Ícônico** (expressa imagens de objetos ou ações); **Metafórica** (expressar imagens/ideias do abstrato<sup>7</sup>); e **Batidas co-verbais** (movimentos para cima e para baixo da mão, dos braços ou da cabeça que servem para destacar informações que ocorrem no metanível do discurso -Ex.: movimentos enfáticos para reforçar elementos da comunicação-). A classificação dos gestos co-musicais espontâneos, recentemente concebida, contém cinco categorias: **Batidas musicais** (movimentos para cima e para baixo das mãos, braços e / ou cabeça que denotam a velocidade ou o andamento pretendido para a execução, sem fornecer informações musicais expressivas -Ex. movimentos principalmente direcionados a guiar o andamento da música); **Gesto de estilo de regência** (movimentos para cima e para baixo das mãos e dos braços que geralmente assumem uma forma arredondada e fornecem informações temporais e expressivas sobre a música); **Gesto de tocar o piano [o instrumento]** (refere-se a casos em que os professores estão ativamente envolvidos com a criação de música para fins de demonstração e modelagem); **Mímica** (refere-se a gestos usados pelo professor no decorrer de uma demonstração gestual destinada a mostrar aos alunos como executar uma determinada ação de produção de som musical enquanto espera que o aluno imite o gesto mostrado); e **Toque** (casos em que os professores estabeleceram contato físico com o aluno durante o ensino, como tocar as mãos, pulsos ou braços dos alunos). (SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2015 p. 726-727, negrito nosso, exemplos da autora)<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Whose pictorial content presents an abstract idea.”

<sup>8</sup> Tradução nossa. Trecho original: “McNeill’s (1992, 2005) classification of spontaneous co-verbal gestures contains four categories: Deictic (pointing gestures); Iconic (express images of objects or actions); Metaphoric (express images of the abstract); and Co-verbal Beats (up-and-down movements of hand, arms or head that serve to highlight information occurring at the meta-level of discourse). The recently devised classification of spontaneous co-musical gestures contains five categories: Musical

Neste trabalho, a categoria “Gesto de tocar o – instrumento –” será chamada de Modelagem Musical, pois esta terminologia está mais convencionalizada na literatura da área. Não será uma categoria à parte, como proposto por Tait (1992), mas integrada à categoria “gesto” como proposto por Simones, Rodger e Schroeder (2015). No Quadro 4, apresentamos a organização de estratégias não verbais utilizadas neste trabalho para análise dos dados:

Quadro 4 – Estratégias Não Verbais

Estratégias Não Verbais	Exemplos desta pesquisa
<b>Modelagem Aural</b>	-Cantar -Onomatopeias
<b>Gesto</b>	-Gestos co-verbais (Dêiticos, Icônicos, Metafóricos e Batidas) -Gestos co-musicais (Batidas, Regência, Modelagem musical e Mímica)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas estratégias não verbais atuam na lógica do pensamento metafórico, no qual basicamente usamos um domínio ou elementos de um domínio conceitual para nos aproximarmos a outro domínio ou elementos de outro domínio conceitual. Através dessa definição, obtemos o entendimento da linguagem no e pelo corpo como incorporação conceitual, e como expressão de conhecimentos formados pela conceituação de experiências corpóreas. Na seção seguinte, será apresentada a abordagem da cognição enativa e a noção de mente corporificada. Mais adiante, serão apresentadas algumas definições e categorizações mais abrangentes sobre *gesto* (CIENKI; MÜLLER, 2008; MÜLLER, 2004; JENSENIUS *et al.*, 2010) e alguns trabalhos que envolvem linguagem verbal metafórica, gesto e ensino (CORTS, 2006; CHUANG, 2010).

---

Beats (up-and-down movements of hands, arms and or head denoting the speed or tempo intended for performance without providing expressive musical information); Conducting Style gesture (up-and-down movements of hands and arms that assume in general a rounder shape and provide both temporal and expressive information about the music); Playing Piano gesture (refers to instances where teachers are actively engaged with music making for the purposes of demonstrating and modelling); Mimic (refers to gestures used by the teacher in the course of a gestural demonstration intended at showing students how to perform a particular musical sound producing action while expecting the student to imitate the gesture shown); and Touch (instances where teachers established physical contact with the student while teaching, such as touching students' hands, wrists, or arms)".

## 2.2 CONHECIMENTO EXPERIENCIAL CORPORIFICADO NO ENSINO-APRENDIZADO

Na presente investigação, serão relacionados conceitos como estratégias de ensino em música (verbais e não verbais), a cognição enativa (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992; LAKOFF; JOHNSON, 1999), a Teoria da Metáfora Conceitual<sup>9</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), o gesto (MCNEILL, 1992; CIENKI; MÜLLER, 2008; MÜLLER, 2004; JENSENIUS *et al.*, 2010) e as metáforas multimodais (FORCEVILLE; URIOS-APARISI, 2009; GIBBS, 2017) como substratos epistemológicos das colocações desta pesquisa e de trabalhos afins.

O que se coloca neste trabalho como conhecimento experiencial corporificado é a configuração – verbal e/ou não verbal – da experiência, a partir dos processos sensório-motores (percepção-ação) em intrínseca relação aos nossos próprios corpos, ao ambiente físico e aos aspectos socioculturais. Em outras palavras, é a configuração do conhecimento, pelo corpo e no corpo, a partir de processos evolutivos, neurais, biopsicossociais<sup>10</sup> e culturais expressados nas metáforas e gestos ocorridos durante as aulas de flauta analisadas.

### 2.2.1 Cognição enativa e a mente corporificada

A cognição enativa<sup>11</sup> ou corporificada, que cunha os termos enação<sup>12</sup> e enativo, é uma abordagem proposta por Varela, Thompson e Rosch em “A mente corporificada” (1992)<sup>13</sup>. Nela, “a cognição é compreendida como ação incorporada, ou seja, intrinsecamente conectada à realização biológica de um organismo” (BAUM; KROEFF, 2018, p. 208), em relação ao seu entorno. Assim, os processos de

<sup>9</sup> Nos trabalhos acadêmicos em língua portuguesa que abordam esta perspectiva teórica encontramos a tradução de *Conceptual Metaphor Theory* como Teoria Conceptual da Metáfora, Teoria Conceitual da Metáfora, Teoria Cognitiva da Metáfora e Teoria da Metáfora Conceitual.

<sup>10</sup> A perspectiva biopsicossocial levantada na área da medicina por George Engel (1977) compreende fatores biológicos, psicológicos e sociais como entrelaçados e constitutivos da vida e dos fenômenos da saúde e da doença, proposta como contraste à tradicional biomedicina como concepção puramente biológica. O conceito foi expandido a outras áreas de conhecimento, entre elas a neurociência (DAMÁSIO, 2007), a biologia e neurobiologia (VARELA; MATURANA, 1984).

<sup>11</sup> Em espanhol, *cognición enactiva -en acción-* ou *corporizada*.

<sup>12</sup> Termo também usado pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner, na década de 1960, nos seus modelos de representação (enativo, icônico e simbólico).

<sup>13</sup> A abordagem já tinha antecedentes ao longo do século XX (ver WRIGHT-CARR, 2018) e também é abordada por Lakoff e Johnson (1999), no capítulo *The Embodied Mind*, em “Philosophy in the Flesh”.

percepção-ação (sensório-motores) são inseparáveis do contexto ecológico/físico e sociocultural no qual o sujeito interage. Assim, sujeito(s) e ambiente modificam-se mutuamente na ação. Refere-se, então,

à criação de significados por um agente corporal, a partir de suas interações com o meio ambiente. Gerar sentidos a partir do ambiente é uma atividade que caracteriza aos organismos vivos. É o nosso patrimônio evolutivo. O mundo tem sentido através de nossas experiências corpóreas. (WRIGHT-CARR, 2018)<sup>14</sup>

Para o enacionismo, a experiência possibilita a emergência do fenômeno cognitivo. É na ação que o sujeito incorpora o saber material e conceitual para a constituição das suas maneiras de se relacionar com o entorno, com os outros, e de configurar sua subjetividade.

## 2.2.2 Origens da cognição enativa e alguns conflitos epistemológicos

A *cognição enativa* emerge como vertente alternativa e crítica à *ciência cognitiva*<sup>15</sup> hegemônica entre os anos 1960 e 1970, baseada em operações lógicas e *representacionais*. Fundamentada no paradigma da dualidade mente-corpo, a *ciência cognitiva* tradicional propõe a cognição como processamento de informação do mundo exterior no cérebro<sup>16</sup> (OJEDA, 2001; BAUM; KROEFF, 2018).

Uma palavra-chave que é ponto de quebra e contraste entre enacionismo e cognitivismo, e ao mesmo tempo assunto de debate no próprio enacionismo, é o conceito de *representação* (razão pela qual o grifamos acima). Concisamente, no cognitivismo propõe-se “a) o entendimento de que o mundo é preexistente ao sujeito e de que há uma realidade objetiva capaz de ser capturada; e b) a compreensão de que o conhecimento ocorre através de *representações* desse mundo objetivo.” (BAUM; KROEFF, 2018, p. 208, grifo nosso). Assim, a cognição (o conhecer) acontece por processamento de representações do mundo externo. Por sua vez, no

---

<sup>14</sup> Tradução nossa. Trecho original: “...se refiere a la creación de significados por un agente corporal, a partir de sus interacciones con el medio ambiente. Generar sentidos a partir del ambiente es una actividad que caracteriza a los organismos vivos. Es nuestro patrimonio evolutivo. El mundo tiene sentido a través de nuestras experiencias corporales.”

<sup>15</sup> Denominada cognitivismo ou perspectiva cognitivista por Varela *et al.* (1992).

<sup>16</sup> Ojeda (2001) expõe o processo histórico e os fundamentos de ambas as perspectivas da cognição, a cognitivista, associada também a conceitos como cibernética e inteligência artificial, e a enacionista. Para Ojeda (2001), “O cérebro é entendido como o órgão que comanda os processos de computação de representações simbólicas, onde se cria ou acontece a inteligência e potencialmente se contém a mente”.

enacionismo propõe-se que “as estruturas cognitivas emergem a partir de padrões sensório-motores recorrentes, sendo esta recorrência uma condição de possibilidade para que a ação seja guiada percentualmente.” (BAUM; KROEFF, 2018, p. 209). Logo, o enacionismo é apresentado como uma proposta não representacionista. Contudo, é possível deparar-se com algumas incoerências ao encontrar eventualmente o termo *representação* nas narrativas de trabalhos acadêmicos e literaturas que se apoiam nos preceitos da cognição enativa. Wright-Carr (2018) aponta:

Chemero (2011) explica que alguns cientistas cognitivos, trabalhando na perspectiva corporificada, aceitam um papel reduzido para as representações, em relação ao paradigma cognitivista, admitindo aquelas que são orientadas para as ações. Johnson (2007) pensa que a eliminação da palavra “representação” da terminologia das ciências cognitivas é impossível, aceitando seu uso em referência aos “padrões de ativação neural sensório-motora”, as “estruturas conceituais”, os “sistemas externos de simbologia interação”, por exemplo “signos linguísticos e outros símbolos”, bem como “modelos teóricos” (pp. 132-134). Mais tarde, ele adiciona “esquemas de imagem” a essa lista, enquanto nos alerta sobre o perigo de uma regressão ao dualismo mente-corpo cartesiano (pp. 145-146). Outros cientistas cognitivos rejeitam completamente a ideia de representações mentais. Esta última tendência é chamada de “ciência cognitiva corporificada radical” por Chemero (2013) e outros autores (Kiverstein e Miller, 2015).<sup>17</sup>

Apontamos este conflito terminológico e epistemológico, pois, adiante neste texto, termos como esquema de imagem e imagem mental estarão presentes nos textos acadêmicos que abordam pensamento metafórico, aprendizagem musical, conceituação musical, metaforização e comunicação em torno da música. Eu, em minha perspectiva, questiono-me se conceitos como esquema de imagem e imagem mental, de alguma forma são ou não são formas de “representação”. Ambas as correntes coincidem no destacado papel do cérebro no processo de estruturação da experiência, mas diferem sobre a questão hierárquica de como o cérebro age e é

---

<sup>17</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Chemero (2011) explica que algunos científicos cognitivos, trabajando dentro de la perspectiva corporeizada, aceptan un papel reducido para las representaciones, en relación con el paradigma cognitivista, admitiendo aquellas que se orientan hacia las acciones. Johnson (2007) piensa que la eliminación de la palabra “representación” de la terminología de la ciencia cognitiva es imposible, aceptando su uso en referencia a los “patrones de activación neural sensomotora”, las “estructuras conceptuales”, los “sistemas externos de interacción simbólica”, por ejemplo los “signos lingüísticos y otros símbolos”, así como los “modelos teóricos” (pp. 132-134). Más adelante, agrega a esta lista los “esquemas de imagen”, mientras nos advierte sobre el peligro de una regresión al dualismo cartesiano mente-cuerpo (pp. 145-146). Otros científicos cognitivos rechazan completamente la idea de las representaciones mentales. Esta última tendencia es llamada “ciencia cognitiva corporeizada radical” por Chemero (2013) y otros autores (Kiverstein y Miller, 2015).”

entendido nessa tarefa, na ideia de “onde está alocada” a mente, e no conceito de representação. Neste debate, fica explícito de alguma forma os alcances e limites da linguagem verbal nas escolhas que fazemos para tentar nomear e explicar fenômenos. Nas seções seguintes, veremos como isso se reflete também na metáfora.

Com isso, destacamos que não pretendemos defender uma vertente em detrimento da outra, pois cada uma tem suas contribuições. Consideramos necessário, entretanto, apresentar a discussão teórica subjacente a esse assunto. Expomos o paradigma enacionista com maior amplitude por estar em diálogo com a Teoria da Metáfora Conceitual, na qual, ação, pensamento e linguagem são indissolúveis nos processos de conceituação e metaforização, processos em que o conhecimento experiencial corporificado se configura e se expressa. Também assumimos a nossa identificação filosófica com o enacionismo, apresentado em textos – e aforismos – como *A mente corporificada* ou *Filosofia na carne*<sup>18</sup>.

### 2.2.3 A concepção da mente corporificada

Lakoff e Johnson (1999) postulam que a noção de *mente corporificada* desafia a tradição filosófica de ocidente e apelam ao conceito de cognição inconsciente visando uma visão ampla do termo cognição. No texto, os autores propõem abordar o termo *cognitivo* num sentido amplo, que abrange operações e estruturas mentais que envolvem “linguagem, significado, percepção, sistemas conceituais e razão”. Assim, sob o pressuposto de que o nosso sistema conceitual e a nossa razão se estruturam a partir das nossas experiências corpóreas, abrangem-se os aspectos do sistema sensório-motor que contribuem aos nossos processos de conceituação e de raciocínio. Também levantam a possibilidade de nomear estes processos com o termo *inconsciente cognitivo* levando em consideração que isto acontece em operações mentais inconscientes.

Os autores na sua perspectiva teórica visam conectar conceitos que muitas vezes são tratados isoladamente por áreas de conhecimento ou perspectivas teóricas distintas. Desta forma habilidades como, por exemplo, memória, atenção,

---

<sup>18</sup> The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992) e Philosophy in the flesh (LAKOFF; JOHNSON, 1999)

produção de imagens mentais, inferências inconscientes, operações motoras, ou aspectos relativos ao pensamento e à linguagem como “fonologia, gramática, sistemas conceituais, léxico mental e inferências inconscientes”, ou experiências como as emoções, são operações cognitivas que são produzidas e também produzem modelagem neural.

Lakoff e Johnson (1999) também sugerem que a *razão* (nossa capacidade de organização, conceituação) usa e se desenvolve a partir das capacidades corporais, pois pela experiência sensório-motora temos acesso ao mundo, e a partir dela forma-se o nosso senso do que é *real*, ou seja, a nossa metafísica cotidiana (do concreto para o abstrato/conceitual, do espacial e do não-espacial).

O nosso senso do que é real começa e depende crucialmente de nossos corpos, especialmente nosso aparelho sensório-motor, que nos permite perceber, mover e manipular, e as estruturas detalhadas de nossos cérebros, que foram moldadas tanto pela evolução quanto pela experiência (LAKOFF; JOHNSON, s/p, 1999)<sup>19</sup>.

No paradigma da mente corporificada, entende-se o fenômeno cognitivo (conhecer e conceituar) a partir da base de que *somos seres neurais* assim como as outras espécies do mundo animal e que *categorizamos*, em grande parte, de maneira inconsciente e inevitavelmente (formas, cores, alimentos, membros da mesma espécie, etc) pela nossa constituição biológica:

Cada um de nossos cérebros tem 100 bilhões de neurônios e 100 trilhões de conexões sinápticas. É comum no cérebro que as informações sejam transmitidas de um conjunto denso de neurônios para outro por meio de um conjunto relativamente esparso de conexões. Sempre que isso acontece, o padrão de ativação distribuído pelo primeiro conjunto de neurônios é muito grande para ser representado de uma maneira um a um no conjunto esparso de conexões. Portanto, o conjunto esparso de conexões necessariamente agrupa certos padrões de entrada no mapeamento deles para o conjunto de saída. Sempre que um conjunto neural fornece a mesma saída com entradas diferentes, há uma categorização neural.<sup>20</sup> (Ibid.)

---

<sup>19</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Our sense of what is real begins with and depends crucially upon our bodies, especially our sensorimotor apparatus, which enables us to perceive, move, and manipulate, and the detailed structures of our brains, which have been shaped by both evolution and experience.”

<sup>20</sup> Tradução nossa. Trecho original: “The first and most important thing to realize about categorization is that it is an inescapable consequence of our biological makeup. We are neural beings. Our brains each have 100 billion neurons and 100 trillion synaptic connections. It is common in the brain for information to be passed from one dense ensemble of neurons to another via a relatively sparse set of connections. Whenever this happens, the pattern of activation distributed over the first set of neurons is too great to be represented in a one-to-one manner in the sparse set of connections. Therefore, the sparse set of connections necessarily groups together certain input patterns in mapping them across to the output ensemble. Whenever a neural ensemble provides the same output with different inputs, there is neural categorization.”

As categorias que formamos fazem parte da nossa experiência. Para os Lakoff e Johnson (1999), as experiências corpóreas moldam o nosso sistema conceitual e de categorização. Desta forma, para os autores, *categorias*, *conceitos* e *experiências* são inseparáveis. Finalmente, salientam que “O que chamamos de conceitos são estruturas neurais que nos permitem caracterizar totalmente nossas categorias e raciocinar sobre elas.” Há, também, o destaque de que as categorias humanas regularmente são conceituadas de mais de uma maneira, e ditas “maneiras” são entendidas como *protótipos*. Nas palavras dos autores, “cada protótipo é uma estrutura neural que nos permite fazer algum tipo de tarefa inferencial ou imaginativa em relação a uma categoria.” Esta é então a proposta teórica pela qual se visa explicar o processo neurobiológico pelo qual criamos categorias e conceitos a partir da experiência vivenciada pelo corpo, e que são o fundamento para as metáforas conceituais pelas quais nos comunicamos na vida cotidiana e, por conseguinte, nas aulas de flauta transversal.

Sobre conhecimento experiencial em relação ao ensino do treinamento vocal do bel canto e que também pode ser aplicado a instrumentistas de sopro, Callaghan (1998, p. 25, *itálico nosso*) defende, em um âmbito técnico e proprioceptivo:

Como muitos componentes do mecanismo vocal não podiam ser vistos, o ensino dependia de praticantes experientes, transmitindo *conhecimento experiencial* aos alunos por meio da demonstração e descrição dos resultados a serem alcançados e das sensações que os acompanham<sup>21</sup>.

#### 2.2.4 O conhecimento no/pelo corpo, a cultura e a educação

Neste trabalho, a experiência de ensino-aprendizado musical está sendo estudada em contextos formais universitários. Contudo, a música, antes de ser entendida nas nossas concepções modernas como arte erudita e profissão (conhecimento), também tem sido aprendida e construída histórica e socialmente como ofício (habilidade) desde a oralidade, o artesanal, o não formal, o saber-fazer (BURWELL, 2013), e como experiência lúdica e sônica (MARTÍNEZ, 2008). Tais elementos estão inevitável e inegavelmente – idealmente – presentes na experiência

---

<sup>21</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Because many components of the vocal mechanism could not be seen, teaching relied on expert practitioners *conveying experiential knowledge* to students through demonstration and description of the results to be achieved and of the accompanying sensations.”

musical formal e acadêmica, integrando as concepções de arte e artesanato, conhecimento e habilidade por meio do reconhecimento do conhecimento experiencial como elemento essencial e presente nos processos de ensino-aprendizado.

Esse conhecimento experiencial corporificado é refletido por Manchini (2020, p. 2) ao colocar como premissas que:

Muitos dos processos cognitivos são processos corporizados (dependem da estrutura corporal física e dos sistemas sensório-motores). Em concreto a atenção, a cognição numérica, a leitura, a memória, a conceituação, a comunicação interpessoal, os processos emocionais e a toma de decisões são processo, ao menos em parte, corporizados.<sup>22</sup>

Manchini (2020) levanta a inquietação de que a educação encarrega-se de avaliar, estimular e desenvolver certos processos cognitivos corporificados, e que ainda, pelo menos no contexto da sua reflexão –a educação no Uruguai –, o assunto não é frequentemente mencionado. Nesse sentido, além da dimensão neurobiológica (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992; LAKOFF; JOHNSON, 1999) da produção de conhecimento nos nossos corpos, evidentemente, somos sujeitos biopsicossociais inseridos num espaço físico/geográfico, num tempo sócio-histórico, fazendo parte de uma comunidade que compartilha uma cultura desde o linguístico, e desde as experiências<sup>23</sup>, crenças e costumes, nessa relação indissolúvel entre o individual e coletivo. Os seres humanos, assim como outras espécies animais, são biologicamente adaptados não só pela ação sensório-motora, mas pela ação intersubjetiva, a cultura (TOMASELLO, 1999). Desse modo, é necessário colocar a produção de conhecimento e os processos de ensino-aprendizado no contexto da educação superior, como fenômenos sociais e culturais (e, por conseguinte, políticos).

Incontáveis experiências concretas passam pelos nossos corpos ao interagir com/nos nossos próprios corpos, com/no entorno e com os outros. Os organizamos mediante processos neurais inconscientes, as conceituamos e as nomeamos. Tudo isso não ocorre sozinho, mas na relação com o outro, com a cultura da comunidade

---

<sup>22</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Muchos de los procesos cognitivos son procesos corporizados (dependen de la estructura corporal física y de los sistemas sensoriomotores). En concreto, la atención, la cognición numérica, la lectura, la memoria, la conceptualización, la comunicación interpersonal, los procesos emocionales y la toma de decisiones son procesos, al menos en parte, corporizados.”

<sup>23</sup> A geografia, o clima, os sabores da agricultura e culinária local, a realidade sócio-histórico-político-econômica do território.

e do lugar onde acontecem essas interações. Assim, ação, percepção, realidade, interpretação da realidade, conceituação, pensamento, expressão, cultura e comunicação, encontram-se presentes nas metáforas verbais e não verbais utilizadas como estratégias de ensino nas aulas de flauta.

No contexto desta pesquisa, o conhecimento experiencial corporificado é entendido em três vias: 1) o conhecimento experiencial de vida, que ao sermos seres evolutivos, neurais e biopsicossociais, implica nas maneiras em que o nosso corpo percebe e organiza – *categoriza* – as experiências de ordem sensório-motoras da interação no espaço (físico/temporal) que habitamos; proprioceptivas ao reconhecer sensações do corpo; intersubjetivas e suas implicações comunicativas e afetivas que vivenciamos desde a nossa primeira infância (MARTINEZ, 2008; MARTÍNEZ; ESPAÑOL; PÉREZ, 2015) pela nossa evolução sociocultural (TOMASELLO, 1999) e contexto cultural (LITTLEMORE, 2003); e formadoras de sistemas conceituais, imaginários e crenças. 2) o conhecimento e a experiência advindos da vida biográfica de cada sujeito, explicitamente ligados ao anterior, 3) o conhecimento experiencial musical e instrumental que faz do/a docente uma pessoa *expert* da área (habilidades específicas plenamente desenvolvidas), o que a torna referência para o/a estudante no conhecimento prático do fazer musical, como representante da comunidade de prática e como fonte para a construção de identidade do aprendiz (BURWELL, 2013). Esse entendimento do conhecimento experiencial se vive e constrói segundo a segundo no nosso cotidiano, sendo material fonte para a construção de novos alvos de conhecimentos, sejam estes práticos, teóricos, filosóficos ou ontológicos.

Este conhecimento experiencial se reflete nas metáforas conceituais e metáforas linguísticas (realizações linguísticas) produzidas durante as falas cotidianas na aula, assim como nos gestos e modelagens aurais (demonstração-imitação) realizadas pelos docentes-e eventualmente pelos/as estudantes. Em seguida, apresentamos sucintamente a abordagem da Teoria da Metáfora Conceitual, a relação entre esquemas de imagem e metáforas primárias, o gesto e as metáforas multimodais. Posteriormente, serão expostos alguns trabalhos acadêmicos e propostas teóricas que envolvem música e metáfora.

## 2.3 METÁFORA: ALGUMAS PROPOSTAS TEÓRICAS

No processo de revisão de literatura e construção deste referencial teórico, foram encontradas diferentes abordagens a respeito da metáfora (Metáfora como *forma ornamental da linguagem* vs. como *forma de pensamento e ação* – esta segunda de fundamentação enativa), assim como distintas propostas teóricas para entendê-la. Para esta pesquisa, optou-se pela Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999) e das Metáforas Primárias (GRADY, 1997) pela sua fundamentação na experiência corpórea para constituir o sistema de pensamento metafórico. Tais teorias foram complementadas pela Metáfora Multimodal (FORCEVILLE; URIOS-APARISI, 2009, GIBBS, 2017), pela sua proposta que coloca ao encontro a construção e a comunicação pela metáfora enquanto sistema de pensamento não só pela via da linguagem, mas também pelas vias não verbais; e pela noção de Metáfora Situada (VEREZA, 2007a, 2010, 2013), relacionando os conceitos metafóricos à sua produtividade linguística.

### 2.3.1 Metáfora como forma ornamental da linguagem vs. como forma de pensamento e ação

A perspectiva tradicional *-ornamental, estética-* da metáfora foi construída desde os estudos de *poética* e de *retórica* de Aristóteles (RICOEUR, 2001, p. 9-10), que entendia a metáfora como uma forma estrutural “em uma única operação de transferência de sentido das palavras” (Ibid., p. 23). Nesses dois âmbitos, Aristóteles discutia dois potenciais da metáfora cobertos de valores éticos opostos: *ornamental* e como “purificação das paixões do terror e da piedade” no discurso poético, e *persuasivo* na eloquência retórica (Ibid., p. 17-24). Assim, o posicionamento aristotélico influenciou por séculos o olhar que a metáfora recebeu, reduzindo-a ou para um artefato ornamental artístico, ou para um mecanismo pouco verossímil e confiável.

Estes dois extremos da perspectiva também fortaleceram dois imaginários consideravelmente diferentes. Por um lado, a ideia de “como as pessoas entendem a linguagem metafórica, com a suposição implícita de que a criação dessas figuras

poéticas foi atribuída a indivíduos especiais com talentos artísticos significativos”<sup>24</sup> (GIBBS, 2008, p. 4). Por outro, a ideia em que “a metáfora, promotora de equívocos, deveria ser expulsa do pensamento sério e rigoroso” (ZANELLO; MARTINS, 2010), traduzindo-se numa certa subestimação dela no âmbito científico e educativo. Contudo, nas últimas quatro décadas, estas perspectivas têm sido ampliadas, pelo menos no âmbito de pesquisa acadêmica, a partir de estudos da linguística cognitiva e da psicologia experiencialista, debruçadas na denominada Teoria da Metáfora Conceitual e em diferentes abordagens que dela têm se desprendido. (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

### 2.3.2 Teoria da Metáfora Conceitual

Em 1980, Lakoff e Johnson publicaram *Metaphors we live by*, traduzido em 2002 para o português como *Metáforas da vida cotidiana*. Neste texto, os autores propõem a *Teoria Cognitiva da Metáfora* (doravante TCM), também chamada Teoria da Metáfora Conceitual – TMC – (LAKOFF; JOHNSON, 1980)<sup>25</sup>. A proposta analítica da TCM estrutura-se em *domínios conceituais* (KÖVECSES, 2010). Para Kövecses (2010, p. 4), “Um domínio conceitual é qualquer organização coerente de experiência”. Os domínios têm um nome específico conforme sua função: *domínios-fonte*, para domínios mais concretos e usualmente mais corporificados, conduzem ao entendimento dos *domínios-alvo*, mais abstratos (GONÇALVES-SEGUNDO, 2016).

As correspondências cognitivas entre domínios são chamadas de projeções ou mapeamentos (KÖVECSES, 2010). Portanto, indistintamente da forma de linguagem figurada utilizada (metáfora, analogia, parábola, etc.) o fundamento da metáfora conceitual se mantém, pela lógica de comunicar um domínio conceitual, ou partes deste, em termos de outro. Este processo de mapeamento é uma forma inconsciente de fazer conexões entre um domínio de experiência e outro domínio (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

---

<sup>24</sup> Tradução nossa. Trecho original: “How people understand novel metaphorical language, with the implicit assumption that the creation of these poetic figures was attributed to special individuals with significant artistic talents.”

<sup>25</sup> Segundo Soares da Silva e Leite (2015, p. 1), “continuada em muitos trabalhos de Lakoff e seus colaboradores (p. ex. LAKOFF, 1987, LAKOFF; TURNER, 1989, LAKOFF; JOHNSON, 1999) e sintetizada em Kövecses (2010)”.



### 2.3.3 Metáfora e Metonímia Conceituais

Além da metáfora, outra estrutura cognitiva abordada pela TCM é a metonímia. Nestas duas figuras cognitivas, os domínios conceituais são utilizados de maneiras diferentes. Em suma, “a *metáfora* é definida como o entendimento de um domínio conceitual em termos de outro domínio conceitual” (KÖVECSES, 2010, p. 4). Na metáfora, há uma relação entre dois domínios que são distantes entre si no nosso sistema conceptual (Ibid., p. 175). Em contraste, na *metonímia*, estabelecemos relações entre dois elementos do mesmo domínio conceitual (Ibid., p. 173). A seguir, ilustram-se as duas figuras de linguagem com alguns exemplos, baseados em Lakoff e Johnson (2002):

#### Ex.: Estrutura de metáforas conceituais

DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE<sup>27</sup>:

IDEIAS SÃO OBJETOS

*Não peguei tua lógica.*

*Descartei a ideia de estudar psicologia.*

DISCUSSÃO É GUERRA

*Metralhei meu namorado de perguntas depois da festa.*

*Venci a conversa de hoje.*

AMOR É UMA VIAGEM

*Nossa relação não vai a lugar algum.*

*Estamos em um cruzamento nesse namoro.*

#### Ex.: Estruturas de metonímias conceituais

LUGAR POR EVENTO: Não deixemos que Tailândia se torne outro *Vietnã*.

LUGAR PELA INSTITUIÇÃO: *Hollywood* não é mais o que era.

<sup>26</sup> A nomenclatura em maiúscula é utilizada por Lakoff e Johnson e adotada na literatura da área para designar os domínios conceituais ou as metáforas conceituais realizadas, chamadas também mapeamentos por Kövecses (2010). Esta nomenclatura indica que tal expressão não ocorre como tal na linguagem, mas é conceptualmente subjacente a todas as expressões metafóricas listadas a partir dela (CHUANG, 2010).

<sup>27</sup> Destaque nosso. DOMÍNIO-ALVO **COMO** DOMÍNIO-FONTE é outro possível mapeamento entre domínios, porém menos comum.

PARTE **PELO** TODO: Nós não contratamos *cabeludos*.

ROSTO **PELA** PESSOA: Precisamos de umas *caras novas* por aqui.

### 2.3.4 Metáfora Conceitual e Metáfora Linguística

Soares da Silva e Leite (2015, p. 2, itálico nosso) oferecem a seguinte explicação da distinção entre Metáfora Conceitual e Metáfora Linguística<sup>28</sup>:

Impõe-se distinguir entre metáfora/metonímia *conceptual* e metáfora/metonímia *linguística* (ou de outra natureza semiótica, como *gestual, pictórica, etc.*). As metáforas e metonímias conceituais são esquemas abstratos de pensamento, que se manifestam de muitas formas, sendo a linguagem uma dessas formas. As metáforas/metonímias linguísticas podem variar de uma língua para outra e ser manifestações de uma mesma metáfora/metonímia conceptual. As metáforas/metonímias conceituais podem instanciar-se tanto no léxico como na gramática.

As metáforas linguísticas são expressões figuradas recorrentes não só na linguagem, mas também em nosso sistema conceitual. Servindo como recurso organizador de nosso sistema conceitual, metáforas conceituais se constituem a partir de mapeamentos conceituais entre dois domínios. Metáforas linguísticas, por sua vez, são as realizações de metáforas conceituais na língua, podendo elas serem realizadas de maneira espontânea ou com um propósito expressivo. É a partir das metáforas linguísticas que verificamos as metáforas conceituais. Em outra perspectiva, metáforas linguísticas são motivadas por metáforas conceituais. Quando dizemos uma expressão metafórica como *Estou nas nuvens*, instanciamos, através da metáfora linguística, a metáfora conceitual BOM É PARA CIMA.

Portanto, é essencial lembrar que “as metáforas linguísticas, mais do que ser entendidas como o centro da questão de análise, precisam ser entendidas como o ponto de partida para a análise” (CHUANG, 2010, p.34-35 tradução nossa). Na perspectiva inversa, uma vez que uma metáfora conceitual é identificada, muitas metáforas linguísticas ou realizações metafóricas podem ser desdobradas dela. A seguir, serão apresentados exemplos, baseados em Lakoff e Johnson (2002, p. 18), de uma metáfora conceitual subjacente a três diferentes metáforas linguísticas:

---

<sup>28</sup> Também chamada na literatura como expressões linguísticas, expressões metafóricas, realizações metafóricas, realizações figuradas, realização não linguísticas, e metáforas complexas ou compostas.

**Ex.: Metáfora conceitual e Metáfora linguística**

**COMUNICAR É ENVIAR OU TRANSFERIR A POSSE**

Até que enfim você está conseguindo *passar* suas ideias para mim.

Vou tentar *passar* o que tenho na cabeça.

Eu lhe *dei* essa ideia.

Daqui em diante, optaremos somente pelo uso da palavra metáfora em concordância com a maior parte da literatura e para facilitar a fluência da escrita e da leitura. Entendemos, aqui, que o termo metáfora expressa o *pensamento metafórico*, ou seja, os nossos processos cognitivos que abrangem e se expressam em vários tipos de realizações figuradas verbais e também não verbais, como veremos adiante. Em seguida, serão apresentados os esquemas de imagem e as metáforas primárias como avanços da própria TCM, e abordagens que visam explicar cognitivamente como acontecem os processos de mapeamento entre os domínios conceituais.

### 2.3.5 Esquemas de Imagem e Metáforas Primárias

Os esquemas de imagem são estruturas básicas pré-conceituais que se configuram na cognição, no nosso corpo-mente, a partir da atividade do nosso corpo no ambiente, como padrões dinâmicos e recorrentes da nossa experiência sensório-motora (visual, auditivo, tátil, cinestésico) armazenados no nosso sistema cognitivo (JOHNSON, 1987, MARTÍNEZ, 2008). Os esquemas de imagem constituem um nível emergente pré-linguístico e geralmente não consciente de significado, vinculando as nossas experiências sensório-motoras com as associações, projeções/mapeamentos, conceituações que configuramos e expressamos pela linguagem (MARTINEZ, 2014).

Johnson (1987, p. 126) propõe a seguinte lista de esquemas de imagens, como experiências básicas a partir das quais entendemos, formamos e conectamos conceitos ao longo da nossa vida:

Quadro 5 – Lista de esquemas de imagem exemplificados por Johnson (1987)

RECIPIENTE / CONTENIENTE	BALANCE	COMPULSÃO
BLOQUEIO	CONTRAFORÇA	REMOÇÃO DE RESTRIÇÃO
HABILITAÇÃO	ATRAÇÃO	INCONTÁVEL - CONTÁVEL
CAMINHO	LINK / ENLACE	CENTRO - PERIFÉRIA
CICLO	PRÓXIMO - DISTANTE	ESCALA
PARTE - TODO	FUSÃO	DIVISÍVEL
CHEIO - VAZIO	COINCIDINDO	SUPERIMPOSIÇÃO
ITERAÇÃO (REPETIÇÃO)	CONTATO	PROCESSO
SUPERFÍCIE	OBJETO	COLEÇÃO

Fonte: Johnson (1987, p. 126). Tradução nossa.

Para Krzeszowski (1993, p. 310), os esquemas de imagem incorporam um parâmetro adicional que poderia denominar-se MAIS-MENOS (*PLUS-MINUS*), responsável pelo dinamismo dos processos de metaforização inerentes à formação de conceitos a partir dos esquemas relevantes. Ou seja, características positivas ou negativas, eufóricas e disfóricas (OAKLEY, 2007, p. 14), que podem ser conceituadas e expressadas por um mesmo esquema de imagem, razão pela qual um mesmo esquema de imagem vai gerar infinitos tipos possíveis de metáforas, incluindo contrárias entre si. Esse parâmetro contribui para conceituar processos ou estados dinâmicos ou estáticos, formar e “destilar” as experiências espaciais e temporais (Ibid.).

Autoras/es como Mandler e Pagán-Cánovas (2014, p. 510-511) destacam as propriedades espaciais e não-espaciais dos esquemas de imagem sugerindo que “Movimento ao longo de caminhos e locais no espaço é o que os bebês normalmente observam e lembram”<sup>29</sup> (Ibid., p. 514) e como esse movimento e espaço se associam a outras experiências na primeira infância.

Relacionadas a experiências naturalmente corporais e aos esquemas de imagem, está a Teoria das Metáforas Primárias. Propostas por Grady (1997), as metáforas primárias são um avanço da TCM, associando com maior ênfase as metáforas e as cenas primárias vivenciadas por nós, humanos. Para Lima (2006, p. 115-116), explanando a proposta de Grady (1997),

<sup>29</sup> Tradução nossa. Trecho original: “In short, motion along paths and locations in space are what young infants typically attend to and remember.”

Em suma, na nova visão, a base da metáfora é a cena primária - uma representação cognitiva de um tipo recorrente de experiência (que pode ser caracterizada a um nível local sem muitos detalhes) que envolve uma estreita correlação entre duas direções da experiência. Os domínios de origem e de destino estão relacionados porque têm uma correlação estreita em sua cena primária. Eles não envolvem características compartilhadas, mas apenas co-ocorrências.<sup>30</sup>

Assim, as metáforas primárias são as metáforas básicas, fundacionais, fundamentais, que não são formadas por outras metáforas. São elas o primeiro estágio conceitual da experiência (MARTÍNEZ; ESPAÑOL; PÉREZ, 2015) e “resultam de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos, com suas experiências subjetivas no mundo, independentemente de língua e cultura (GRADY, 1997 apud SIQUEIRA E LAMPRECHT, 2007, p. 246).

Grady (1997) propôs uma ampla lista de metáforas primárias. A seguir, a modo de exemplo, apresentamos algumas das metáforas primárias empregadas nas metáforas conceituais analisadas nesta pesquisa. A lista completa e traduzida das metáforas primárias de Grady (1997) encontra-se no Apêndice D.

#### DIFICULDADE É PESO

*Estou pegando muito pesado.*

#### ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA

*Por isso é que eu insisto no estudo dos padrões. Você pode tocar musical, bonito, mas os padrões têm que estar prontos na mão.*

#### UMA SITUAÇÃO É UM LOCAL

*Isso que está fazendo aqui tem que fazer durante o estudo das escalas, quando você perceber um lugar que dá trabalho você vai lá e resolve ali, faz a escala de novo.<sup>31</sup>*

Para a TCM, os esquemas de imagem e as metáforas primárias formam-se na primeira infância, nas interações com o espaço e com outros sujeitos. Tanto essas estruturas conceituais quanto as cenas interativas acontecem e se desenvolvem ao longo da vida, claramente também nos espaços de aula.

### 2.3.6 Nichos Metafóricos e Metáforas Situadas

<sup>30</sup> Tradução nossa. Trecho original: “In short, in the new view, the metaphor basis is the primary scene - a cognitive representation of a recurrent kind of experience (which might be characterized to a local level without many details) that involves a tight correlation between two directions of the experience. Both source and target domains are related because they have a tight correlation in their primary scene. They do not involve co-shared characteristics but only co-occurrences.”

<sup>31</sup> As metáforas primárias mencionadas encontram-se nas análises dos dados, nos Quadros 18, 12, 9. Ver páginas 117, 97 e 91.

De forma complementar à Teoria da Metáfora Conceitual, Vereza (2007a, 2010, 2013) introduz dois conceitos acerca da metaforicidade: o de metáforas situadas e o de nichos metafóricos. Conforme a autora, metáforas conceituais estão fortemente interligadas à ideia de produtividade linguística. Desse modo, uma metáfora pode ser considerada conceitual quando for produtiva no discurso, no pensamento e na ação, de forma a organizar também o nosso sistema conceitual. Uma metáfora situada, por sua vez, se trata de um mapeamento *online*, ou seja, que ocorre no momento do discurso, sem estar ligada à noção de produtividade linguística. Construindo uma interface entre cognição e pragmática, uma metáfora situada auxilia a compreensão de um momento específico do discurso, sendo utilizada de forma deliberada pelo falante (VEREZA, 2013). Como exemplo, a autora ilustra o fenômeno com um texto conduzido pela metáfora situada *Mulher mais velha é queijo gorgonzola*. Em língua portuguesa, não é produtivo tratar de mulheres em termos de queijos. Porém, no texto publicado em um jornal, em um contexto específico, a autora conduz sua discussão e ilustra sua perspectiva a partir de tal mapeamento, de forma deliberada.

Relacionado à metáfora situada, constrói-se o conceito de nichos metafóricos. Em sua sistematização, Vereza (2007a, 2010) define nichos metafóricos como um conceito cognitivo-discursivo, que auxilia na compreensão de metáforas inter-relacionadas, mais episódicas em um determinado texto (as metáforas situadas). De forma semelhante a uma alegoria textual, nichos metafóricos auxiliam a criar, ilustrar e aprofundar encadeamentos e entendimentos discursivos de modo mais coeso no discurso. Assim, nichos metafóricos surgem a partir de metáforas centrais, conceituais ou situadas em um texto, permitindo que outras proposições metafóricas sejam compreendidas e interpretadas de forma inter-relacionada, criando uma rede argumentativa (VEREZA, 2007).

## **2.4 GESTOS E METÁFORA MULTIMODAL**

De acordo com Cienki (2008, p. 6) "gesto", num sentido amplo, pode se referir a qualquer movimento corporal *intencional*, diferindo no grau de convencionalidade em suas formas e funções. Sobre as formas e funções, o autor cita, entre vários

outros, o supracitado trabalho de McNeill (1992) com a classificação gestual de *batidas – co-verbais –, dêiticos, icônicos e metafóricos*.

Cienki (2008, p. 16) destaca também que o gesto fornece evidências para a base corporificada do pensamento em diálogo com o foco da linguística cognitiva sobre metáforas, pois manifesta fisicamente o princípio de que:

(muitas) metáforas são baseadas na ação corporificada. Os gestos podem representar no espaço elementos do domínio de origem de uma metáfora, algo que não é possível para expressões metafóricas em línguas faladas<sup>32</sup>.

Para Jensenius *et al.* (2010, p. 13), uma definição geral de gesto é aquela que envolve *movimento e significado*. Consequentemente, unifica as noções de corpo e mente, em diálogo com as abordagens da cognição corporificada da música e da metáfora.

O movimento denota o deslocamento físico de um objeto no espaço, enquanto o significado denota a ativação mental de uma experiência. A noção de gesto de alguma forma cobre ambos os aspectos e, portanto, ignora a divisão cartesiana entre matéria e mente. Nesse sentido, a noção de gesto fornece uma ferramenta que permite um cruzamento mais direto da fronteira tradicional entre o mundo físico e o mental.<sup>33</sup>

Essas definições que conjugam a noção de movimento com intencionalidade e significado são transversais a vários propósitos possíveis do gesto (CIENKI, 2008). Para este trabalho, optou-se pela noção comunicativa, por estar ligada pontualmente a situações de diálogo entre Docente e Estudante durante a aula. Dado que as estratégias verbais e não verbais de ensino, como falas, gestos e outras formas comunicativas como onomatopeias, cantarolar e cantar, acontecem simultaneamente em modalidades sensoriais e cognitivas diferentes, elas podem ser unificadas no conhecimento e no pensamento metafórico corporificado. Esse, ao ser empregado inconscientemente pela díade, viabiliza a comunicação e a construção de conhecimento dos envolvidos na aula.

---

<sup>32</sup> Tradução nossa. Trecho original: “(many) metaphors are grounded in embodied action. Gestures can depict in space elements from the source domain of a metaphor, something which is not possible for metaphoric expressions in spoken languages.”

<sup>33</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Movement denotes physical displacement of an object in space, whereas meaning denotes the mental activation of an experience. The notion of gesture somehow covers both aspects and therefore bypasses the Cartesian divide between matter and mind. In that sense, the notion of gesture provides a tool that allows a more straightforward crossing of the traditional boundary between the physical and the mental world.”

Sobre o papel do corpo do docente nas aulas de música vocal e instrumental, Bremmer e Nijs (2020) salientam que:

O corpo do professor de música pode atuar tanto como um ambiente quanto como uma restrição de tarefa: por meio de modelagem física e demonstração de ação, os professores podem estruturar o processo de aprendizagem musical do aluno; os gestos pedagógicos podem funcionar como representações visuais fornecendo informações musicais, expressivas e técnicas adicionais, mas também podem atuar como uma âncora de atenção, canalizando a atenção do aluno; e o toque pode fornecer aos alunos uma “diferença sentida” que eles podem usar para desenvolver um comportamento musical mais eficaz<sup>34</sup>. (BREMNER; NIJS, 2020, p. 6-7)

A partir disso, verificando a forma como o gesto pode ser parte da comunicação, será apresentada a concepção de metáfora multimodal, que trata, justamente, das ocorrências de metáforas não verbais (o que inclui o estudo dos gestos). Junto à discussão, traremos resultados de algumas pesquisas que exemplificam a junção de expressões metafóricas verbais e gestos.

Forceville e Urios-Aparisi (2009, p. 23) defendem que as “metáforas monomodais são aquelas cujo alvo e fonte são exclusivamente ou predominantemente produzidas em um modo.”. Em contraste, as “metáforas multimodais são metáforas cujo alvo e fonte são cada um representados exclusiva ou predominantemente em modos/modalidades diferentes”.<sup>35</sup> (Ibid., p. 24). Este entendimento de metáforas multimodais pode nos conduzir a pensar que nas aulas de música, pelo menos em termos de técnica e interpretação, as metáforas tendem a ser sempre multimodais, pois seja pela modalidade verbal ou gestual, o objetivo é traduzir dita metáfora numa questão proprioceptiva, sonora ou expressiva.

Gibbs (2017, p. 242) aponta que mapeamentos metafóricos complexos podem ser difíceis de evocar usando uma única modalidade comunicativa (linguagem, som, imagem). Isso dialoga com a concepção de produzir metáforas juntando ou complementando as modalidades, por exemplo, através de fala e gesto,

---

<sup>34</sup> Tradução nossa. Trecho original: “The body of the music teacher can act both as an environmental and as a task constraint: through physical modeling and action demonstration teachers can scaffold the learner’s music learning process; pedagogical gestures can function as visual representations providing additional musical, expressive and technical information, but can also act as an attentional anchor, channeling the learners attention; and touch can provide learners with a “felt-difference” which they can use to develop a more effective musical behavior.”

<sup>35</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Monomodal metaphors as metaphors whose target and source are exclusively or predominantly rendered in one mode. [...] multimodal metaphors are metaphors whose target and source are each represented exclusively or predominantly in different modes/modalities.”

ou do cantarolar e do gesto, como observado em aulas de música por Chuang (2010) e Barten (1998).

A multimodalidade na metáfora -verbal e gestual- comunicou uma mensagem mais completa do que uma das modalidades só poderia oferecer. (CHUANG, 2010, p. 339)

[...] Além disso, a forma como a metáfora foi utilizada pelos professores alternando entre as duas modalidades de gesto e fala destacou a dinamicidade da metáfora em uso (MÜLLER, 2007 apud CHUANG, 2010, p. 349).

[Também que] gestos metafóricos complementaram a fala que acompanhavam, enfatizando o que foi dito verbalmente, ou expressando informações adicionais que não foram completamente dadas pela fala. (CHUANG, 2010, p. 353).

[...] Com base nessa evidência, parece justificável argumentar que os gestos metafóricos, junto com a fala, atuaram como duas partes do um sistema de comunicação dinâmico e mais amplo, assim como seu uso conjunto e complementar enfatizava o verbalizado e foram inerentes à instrução musical (CHUANG, 2010, p. 354).

Barten (1998, p. 92), sem utilizar o conceito de multimodalidade, fala desse fenômeno ao comentar que:

quando os instrutores de música usam palavras para falar sobre a expressão musical, eles falam com todo o corpo: rosto, mãos, postura, voz. Além disso, as palavras que usam invariavelmente têm uma conotação afetiva, uma fusão de significados ou polissemia que acredito ser característica de toda descrição estética.<sup>36</sup>

Também a sobre multimodalidades, Bremmer e Nijs (2020) acrescentam:

A informação musical, expressiva e técnica fornecida pelo corpo do professor de música tem a capacidade de facilitar os alunos na busca e exploração de soluções e ajudá-los a se tornarem perceptualmente sintonizados com as informações musicais relevantes (Abrahamson e Sánchez-García, 2016). Por meio de sua fisicalidade, os professores podem se tornar um forte fator de mediação, pois fazem a ponte entre um reino abstrato e sonoro e um mundo concreto e físico para os alunos, criando assim um ambiente de aprendizagem multimodal que dá aos alunos acesso a um significado compartilhado de fazer música<sup>37</sup> (BREMNER, 2015 apud BREMMER; NIJS, 2020)

<sup>36</sup> Tradução nossa. Trecho original: "When music instructors use words to talk about musical expression, they speak with their whole body: their face, hands, posture, voice. Further, the words they use invariably have an affective connotation, a fusion of meanings or polysemy which I believe is characteristic of all aesthetic description."

<sup>37</sup> Tradução nossa. Trecho original: "The musical, expressive and technical information provided by the music teacher's body has the ability to facilitate learners in searching and exploring solutions and aid them to become perceptually attuned to relevant music information (Abrahamson and Sánchez-García, 2016). Through their physicality, teachers can become a strong mediating factor, as they bridge an abstract and sonic realm to a concrete and physical world for learners, thereby creating a multimodal learning environment that gives learners access to a shared meaning of music making."

Por outra parte, Cienki (2008, p. 10), a respeito da multimodalidade e da convencionalidade das metáforas e gestos, diz:

A mesma escala de convencionalidade para a expressão metafórica se aplica ao gesto espontâneo com a fala. Isso vai desde o uso de uma metáfora convencional com uma forma convencional de expressão (ou seja, um emblema, como o gesto de “polegar para cima”) até novas expressões usadas uma vez em um determinado contexto e talvez nunca mais.

A respeito das análises do presente trabalho, notamos mapeamentos e gestos comuns em ambos os casos observados. Mesmo sendo comunicados com expressões metafóricas distintas, ou aparecendo em nossa análise uma única vez por motivações circunstanciais, muitos dos nossos resultados acontecem com modalidades complementares.

## **2.5 METÁFORA E MÚSICA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO CONCEITUAL-MUSICAL**

Embora variados autores efetuem distinções entre o literal e o figurado, o espontâneo e o científico, o teórico e o metafórico no âmbito do discurso educacional, Cameron (2003, p. 32) constrói distinções entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*. Tais diferenciações não tratam do potencial de metaforicidade nos conceitos, pois metáforas podem estar presentes ou não dentro de falas e conceituações espontâneas, ou estritamente científicas no discurso da aula. Na música, Leech-Wilkinson e Prior (2014) refletem sobre a *linguagem teórica* e a *linguagem metafórica* na construção de expressividade na performance musical. Tait (1992), como visto no Quadro 1<sup>38</sup>, apresenta distinção entre vocabulário profissional (teóricos, conceituais e estéticos) e experiencial (imagens, metáforas, analogias).

Contudo, abordagens como a cognição corporificada, a metáfora conceitual e o gesto, por meio da noção da experiência corpórea como parte fundamental da estruturação do nosso pensamento e linguagem, quebram esses limites ou as

---

<sup>38</sup> Ver página 25.

maneiras de pensar em possíveis organizações da linguagem<sup>39</sup>. Na música, autores/as como Zbikowski (2008, 2009), Jandausch (2012), Antovic (2015), Swanwick (2016), entre outros, já têm discutido sobre a impossibilidade da música ter vocabulário exclusivo ou originado por si mesma, no sentido de só podermos falar sobre música em termos de e a partir de outras experiências. Os autores argumentam não só em termos de expressividade musical, indicando que a construção da teoria musical é ineludivelmente metafórica. Terminologias como “frase”, “estrutura”, “crescendo”, e outras, provêm de experiências e domínios extramusicais. Para Swanwick (1971, 1973, 1979, 2016) “Há evidências experimentais para mostrar que a música pode ser descrita em termos de peso, tamanho, rigidez, direção externa ou interna e o grau de atividade”<sup>40</sup>.

A natureza metafórica de tais "significados" pode explicar o poder da música para mexer e comover as pessoas, mesmo quando pode não haver palavras, nenhum "programa" e nenhuma associação óbvia com valores culturais específicos. A riqueza metafórica é responsável por grande parte da carga afetiva da poesia, do drama e da literatura: não há razão para supor que a música também não seja carregada, ainda mais poderosamente por ser livre da literalidade da representação; sendo fluentemente *expressivo*, mas não naturalmente *descritivo*.<sup>41</sup> (SWANWICK, 2016, p. 62, grifo original)

Nessa mesma lógica, Antovic (2015), citando Bernstein e Trainor e Trehub, traz à tona os termos *Metáfora interna* e *externa*, também chamadas *absolutas* e *referenciais*. As primeiras, internas/absolutas, seriam as metáforas que conceituam fenômenos da teoria musical. Já as externas/referenciais, seriam “descrições com imagens mais ricas, que relacionam o material musical a entidades, estados e eventos do mundo externo, (...) podendo ser de ordem relacional, afetiva, descritiva, referencial” (ANTOVIC, 2015, p. 5). Todavia, o autor destaca que toda divisão ou categorização tem seus limites, pois pode deixar de fora elementos da metáfora analisada. Por essa razão, o autor propõe a teoria integrativa da metáfora musical.

<sup>39</sup> Na literatura brasileira, Vereza (2007b), no livro “Literalmente falando”, em um olhar filosófico da linguística, questiona e reflete sobre a diluição dos limites entre o literal e o figurado.

<sup>40</sup> Tradução nossa. Trecho original: “There is experimental evidence to show that music can be described in terms of weight, size, stiffness, outward or inward direction and the degree of activity.”

<sup>41</sup> Tradução nossa. Trecho original: “The metaphorical nature of such ‘meanings’ may account for the power of music to stir and move people, even when there may be no words, no ‘programme’, and no obvious association with particular cultural values. Metaphorical richness accounts for much of the affective charge of poetry, drama and literature: there is no reason to suppose that music is not also charged, all the more powerfully by being free from literalness of representation; being fluently expressive but not naturally descriptive.”

Autoras/es como Jandausch (2012), Martínez (2008), Martínez, Español e Perez (2015) e Jacquier e Callejas (2013), à luz da TCM, do *Blending*<sup>42</sup> e da herança teórica de Vygotsky, apoiam-se nos estágios *pré-conceitual/pré-linguístico* e *conceitual/linguístico* ao teorizar sobre o processo de conceituação musical ou criação de sentido em música. No processo, os esquemas de imagem, como unidades básicas de organização da experiência, estruturam-se e fixam-se na primeira infância, ainda de maneira pré-conceitual/pré-linguística. Progressivamente, os mesmos se estruturam e associam-se, através da exposição repetida a experiências com o entorno e com outros sujeitos, formando conceitos no nível do pensamento e apreendendo-os verbalmente pelo entorno cultural. Nogueira (2018), em uma perspectiva enativista, propõe a hipótese de que o estímulo auditivo e a resposta de atenção como ações evolutivas e primárias estruturam-se em descrições linguísticas, muitas vezes metafóricas, para falar ou teorizar sobre música.

Um outro olhar nos estudos de música e metáfora, não abordado neste trabalho, está representado por autores/as como Lerdahl e Jackendorff (1983) e Barten (1992, 1998), além de outros acadêmicos associados à gramática gerativa<sup>43</sup>. Estes teorizam sobre a relação *música e linguagem*, enfatizando na concepção de serem produções exclusivamente humanas. Assim, criam-se paralelos estruturais, gramaticais e sintáticos entre as produções, sem destacar considerações sobre a construção de pensamento e linguagem (verbal e gestual) a partir da ação do corpo no espaço, das experiências biopsicossociais e culturais.

## 2.6 METÁFORA E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZADO

Existem inúmeros trabalhos acadêmicos das últimas três décadas que refletem as metáforas em relação a processos pedagógicos, filosofia de ensino, estratégias de ensino-aprendizado, construção e auto percepção do perfil docente, entre outros. Sobre a interação entre docente e estudante e o envolvimento afetivo dos assuntos tratados no momento da aula, Cameron (2008, p. 203) postula:

---

<sup>42</sup> Teoria da Integração Conceitual: *Blending* (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

<sup>43</sup> A gramática gerativa, proposta por Noam Chomsky na metade do século XX, é uma teoria da linguística cujo objeto de estudo é a sintaxe das línguas, dialogando com o conceito de inatismo.

Três dimensões do afeto ajudam a analisar como as escolhas dos falantes dos veículos de metáfora contribuem para o trabalho afetivo da metáfora: alinhamento-distanciamento; avaliação positiva-negativa; ênfase-deênfase (Graumann, 1990). Quando o assunto da conversa é desconfortável para os falantes de alguma forma, a metáfora ajuda a distanciar e diminuir a ênfase<sup>44</sup>

Segundo a autora, em situações afetivamente incômodas ou dolorosas, as metáforas têm um papel amenizador do assunto. Através delas, o discurso poderia ser mais indireto ou ter maior leveza. Por outro lado, as metáforas também podem revelar as motivações e os propósitos dos participantes do discurso (CAMERON, 2003, p. 100).

Low (2008), por sua parte, destaca a utilidade das metáforas para “expandir a mente, desenvolver o pensamento crítico, encorajar a descoberta de problemas e auxiliar na categorização e memorização”. Ainda, Low destaca a metáfora como um fenômeno de potencial empolgante e dinamizador da aula.

Oxford *et al.* (2013) analisaram as metáforas e símiles sobre estratégias de aprendizado emergentes nas narrativas de *experts* em ensino-aprendizado de línguas. As análises do estudo revelaram o valor desse tipo de investigações para “desenterrar” as metáforas que permitem compreender os discursos sobre estratégias de aprendizagem. Segundo as/os autoras/es, isso provavelmente melhoraria exponencialmente a qualidade do ensino e aprendizado.

Sobre linguagem verbal e gesto co-ocorrentes em aula, Corts (2006), apresentando uma continuação de Corts e Pollio (1999), sugere que a linguagem figurada e o gesto aparecem juntos no discurso acadêmico em “*bursts*” – rajados –. Estes são mais prevalentemente *novos* – criados na hora – do que *clichés*<sup>45</sup> e costumam ser direcionados ao assunto central da aula. No estudo de Corts (2006), foi comum a metáfora conceitual A AULA É UMA VIAGEM. A linguagem figurada também foi usada invariavelmente como transição entre um assunto e outro, fosse comparando com o anterior ou enunciando o que viria a ser falado, acompanhada por gestos dêiticos que reforçavam o ato de comparar (gestos de “frente” ou “trás”, numa mão ou na outra, vai e volta). Em geral, os gestos apresentaram “informação

<sup>44</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Three dimensions of affect help to analyse how speakers’ choices of metaphor vehicles contribute to the affective work of metaphor: alignment–distancing; positive–negative evaluation; emphasis–deemphasis (Graumann, 1990). When the topic of talk is uncomfortable for speakers in some way, metaphor helps to distance and deemphasise. Comparing the use of metaphor with its absence shows how this distancing works.”

<sup>45</sup> Isso seria referente não a metáforas conceituais e convencionais, e sim a metáforas linguísticas (LAKOFF e JOHNSON, 1980), no marco do vocabulário experiencial de Tait (1992).

espacial, incluindo formas e movimentos de objetos, eventos e direções” (Ibid., p. 229). Aparentemente, as metáforas funcionavam como descritoras de conceitos abstratos ou não-perceptíveis em termos espaciais.

## **2.7 METÁFORAS E GESTOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA PERFORMANCE MUSICAL**

O interesse inicial e principal desta pesquisa se encontra nas metáforas utilizadas como estratégia de ensino. A literatura da área e os dados observados e analisados neste trabalho alertam sobre a importância de não isolar as metáforas do seu contexto (SOARES DA SILVA e LEITE, 2015), dos gestos (CIENKI; MÜLLER, 2008) e de formas de modelagem – principalmente aural – (CHUANG, 2010) que aconteciam junto com elas. Por esta razão, mesmo que com um menor desenvolvimento teórico e analítico, os gestos e modelagens mais destacados e/ou concomitantes às metáforas serão trazidos à discussão.

Diversos trabalhos acadêmicos elaborados por pesquisadores e docentes brasileiros/as abordam, direta ou indiretamente, assuntos como estratégias de ensino, metáforas, gesto e ensino superior. A seguir, serão apresentados os trabalhos de Louro (2004), D’Avila (2009), Teixeira (2016), Sartor (2016) e Scheer (2019).

Louro (2004) destaca, em um dos docentes participantes, a metáfora do girassol, “na qual a pessoa, sempre a mesma, está no centro, e suas diferentes identidades nas suas diferentes atividades estão nas pétalas” (LOURO, 2004, p. 65). Há, também, a metáfora em que “remédios amargos que têm de ser tomados”, referente ao repertório que, segundo a tradição instrumental, precisa ser abordado durante a graduação e que alguns estudantes não estão com vontade de tocar (Ibid., p. 132). Em outra participante, Louro trata da noção do “gesto certo” em relação à importância do condicionamento físico e do resultado artístico (Ibid, p. 124).

D’Avila (2009) comenta a metáfora “*ensino como arte*” sobre a concepção filosófica do ensino no sentido da impossibilidade de ter o controle total dos acontecimentos durante o processo pedagógico. Tal metáfora implica flexibilidade, criatividade e adaptações (D’AVILA, 2009, p. 39-40). Nos relatos dos participantes

do seu trabalho, as metáforas são mencionadas várias vezes como estratégia de ensino da emblemática flautista e pedagoga brasileira Odette Ernest Dias.

Teixeira (2016) trata de fala, gesto corporal e modelagem como estratégias de ensino em docentes de música. Seus dados a levaram a concluir que os docentes relataram consciência sobre a individualidade de cada estudante e a importância da boa postura e do bem-estar físico. Contudo, observou posturas tradicionais no tópico *corporeidade* em docentes “preocupados apenas pela boa postura e saúde”, evidenciando “a necessidade dos docentes em se sentir mais bem preparados para lidar com este desafio chamado corporeidade”. A autora refere-se à relação mente-corpo, que tem uma complexidade maior do que mero bem-estar físico. Como nosso trabalho apresenta, a relação mente-corpo é indivisível e fundamental nas maneiras em que pensamos, entendemos e nos expressamos sobre música.

Sartor (2016), na sua tese sobre estratégias no ensino superior de flauta no Brasil, sugere que os participantes da sua pesquisa “costumam direcionar a interpretação do aluno durante a prática de uma peça com gestos, cantando, regendo” (Ibid., p. 251). Há, também, a constatação de que “o estudo demonstra os diferentes pesos e abordagens que os quatro professores aplicam no seu sistema de ações pedagógicas quanto às categorizações de performance” (Ibid., p. 264). Isso expressa que, mesmo utilizando estratégias de ensino comuns, cada docente dará a elas usos e funções particulares conforme seu perfil docente. No estudo, dos quatro docentes participantes, somente um deles evidenciou um notável uso de metáforas. Nos outros três, evidenciou-se o uso de gestos com maior relevância. As metáforas de destaque do estudo foram a da “mangueira com água comparando-a ao fluxo de ar no sistema respiratório do flautista” (Ibid, p. 109) e, no relato de um estudante sobre o docente,

ele trabalha muito técnica e sonoridade, como ele diz, tem que pingar um pouquinho de cada frasco, que é uma metáfora que ele usa para estudar os exercícios, e ele realmente utiliza um pouco de cada coisa, intercalando exercícios, estudos e repertório (Ibid., p. 587).

Scheer (2019), no seu estudo sobre a relação entre gesto e metáfora na construção de sentidos na pedagogia do violino e da viola, discute sobre

a relevância de se trazer a experiência subjetiva da corporeidade para a linguagem, primeiramente por sua importância para os processos de ensino-aprendizagem e a importância da metáfora conceptual, dos recursos

imaginativos na objetivação, construção e comunicação de narrativas gestuais. (SCHEER, 2019, p. 191)

A autora sugere que “as construções narrativas [dos docentes precisam] revestir de coerência a percepção das forças que atuam no movimento”. No trabalho, há ênfase sobre como a experiência corpórea torna-se narrativa e sobre o quanto o espectro linguístico-comunicativo na aula precisa ser amplo, envolvendo os construtos imaginários advindos das experiências dos interlocutores. Uma metáfora sobre filosofia de ensino que Scheer (2019) apresenta a partir da análise dos seus dados é a do “professor como médico”, na qual o docente observa, “diagnostica” alguma dificuldade do/a estudante e determina as estratégias de estudo que o/a estudante precisa realizar, entendendo os exercícios como “remédios” para superar a dificuldade. Uma das questões abertas por Scheer (2019, p. 192) para futuras pesquisas é “Os conhecimentos necessários à performance são construídos apenas nas aulas de instrumento?”.

Fora do contexto brasileiro, diversos autores/as têm abordado a metáfora no contexto de ensino de música ou na construção da performance musical, principalmente desde a década de 1990. Swanwick (2016), destaca o uso da linguagem figurada em descrições sobre música, incluindo como o pensamento metafórico na própria concepção da sua Teoria do Espiral de Desenvolvimento Musical, de 1986. Barten (1998), por sua vez, observou o uso de metáforas por docentes e estudantes avançados de conservatório. Adicionalmente, destacou-se como as metáforas eram usadas para persuadir os estudantes em determinadas experiências e modos de performance. O autor notou que os estudantes lembravam de metáforas ditas pelos seus primeiros docentes de música, e que tiveram poucas dificuldades para compreendê-las. A respeito das metáforas e seu valor *heurístico* relacionado à comunicação, imaginação, criatividade e expressividade, salienta-se sua capacidade de “tornar o invisível visível, ativo ou vivo” (BARTEN, 1998, p. 91) e seu potencial como estratégia criativa na construção de performances expressivas (LEECH-WILKINSON; PRIOR, 2014).

Burwell (2006) observou, a partir do estudo das falas gravadas em 67 aulas de música, vocais e instrumentais de nível superior, que os cantores priorizaram o uso de metáforas comparativamente aos instrumentistas. Assim, propõe-se a hipótese de que o uso de metáforas esteja relacionado ao seu instrumento – a voz – estar dentro do corpo, logo, visualmente inacessível. Isso, em boa parte, é aplicável

a instrumentistas de sopro. Também salienta-se que o repertório do canto tem envolvimento literário através do texto, envolvendo assuntos que parecem promover um uso inapelável da imaginação. Tais constatações não dizem que os instrumentistas não usaram este tipo de vocabulário figurado. Nas suas conclusões gerais, a autora comenta:

Na verdade, se aceitarmos que a música é essencialmente metafórica -uma invenção de nossa imaginação!- então talvez todos os professores de performance devam ser capazes de empregar um vocabulário que explora o metafórico, o experiencial e o emocional, apelando para a imaginação dos alunos enquanto eles aprendem a se tornar performers experts.<sup>46</sup> (BURWELL, 2006, p, 345)

Finalmente, Chuang (2010, p. 349), em uma pesquisa realizada na China, envolvendo as metáforas e gestos utilizados por professores no ensino musical coletivo de crianças, destaca seis aspectos observados:

(a) metáforas verbais e gestuais foram amplamente utilizadas no ensino de música, (b) padrões sistemáticos existiram nas metáforas, (c) as metáforas não foram tratadas como uma ferramenta de ensino por todos os professores, (d) o uso de metáforas nem sempre conduzia a uma comunicação e ensino bem-sucedidos, (e) os gestos e a fala eram duas partes de um sistema de comunicação mais amplo e (f) os gestos eram usados inerentemente pelos professores de música nas suas aulas.<sup>47</sup>

Os aspectos verbais e gestuais não estiveram distribuídos de maneira igualitária em todas as aulas, ou seja, houve variações de quantidade de uso entre os docentes e as sessões de aula. Dentro destes aspectos, observou-se que as metáforas verbais foram utilizadas como “explicação, exemplificação, gerenciamento de conteúdo e procedimento, controle e feedback avaliativo e estratégico” (CHUANG, 2010, p. 350). Também se constatou que algumas das metáforas estavam implícitas no discurso, outras eram formadas com várias palavras, e outras eram “metáforas mistas”, misturando domínios para falar de um mesmo tópico musical.

---

<sup>46</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Indeed, if we accept that music is essentially metaphorical -a figment of our imaginations!- then perhaps all teachers of performance should be able to employ a vocabulary which exploits the metaphorical, experiential and emotional, appealing to the imagination of students as they learn to become expert performers.”

<sup>47</sup> Tradução nossa. Trecho original: “(a) verbal and gestural metaphors were extensively used in music teaching, (b) systematic patterns existed in the metaphors, (c) metaphors were not treated as a teaching tool by all the teachers, (d) use of metaphors did not always lead to successful communication and teaching, (e) gestures and speech were two parts of a broader communication system, and (f) gestures were used inherently by music teachers in music teaching.”

Sobre os gestos metafóricos, Chuang (2010) assinala que estiveram altamente presentes, mostrando “poucas evidências de terem formas fixas e eram multifacetados por natureza”. As funções dos gestos concomitantes às falas foram várias, incluindo “visualizar música abstrata, fazer contrastes, organizar a sala de aula, fornecer informações adicionais, completar um enunciado verbal incompleto e fornecer feedback” (Ibid., p. 317).

Por outra parte, “os *padrões* (ou metáforas conceituais) observados sugeriram que os conceitos musicais eram frequentemente falados pelos professores em termos de experiência corporal, e alguns deles pareciam ser específicos do contexto cultural” (Ibid., p. 351). Incongruências entre discurso e prática foram constatadas em uma das suas participantes, que, durante a segunda entrevista, enfatizou que

embora de alguma forma [a metáfora] fornecesse aos alunos um canal para pensar sobre música, ainda assim esta limitava a imaginação dos alunos; usar metáfora era, disse ela, a última coisa a que recorreria.” (Ibid., p. 352)

Contudo, nas aulas observadas, a docente utilizou metáforas. Chuang (2010) associa isso ao uso inevitável de metáforas convencionais da música. A pesquisadora, no seu estudo, inferiu oito grupos de metáforas verbais utilizadas recorrentemente pelos docentes participantes:

Quadro 6 – Metáforas Conceituais – Padrões

<b>Metáforas Conceituais (Padrões) de Chuang (2010)</b>
(a) A MÚSICA É UMA ENTIDADE
(b) A MÚSICA É UM RECIPIENTE
(c) NOTA É ALTURA NO ESPAÇO
(d) TOCAR MÚSICA É ANDAR NA ESTRADA
(e) DAR AULA É UM PROCESSO MÓVEL
(f) PRESTAR ATENÇÃO PARA X É ESTAR VENDENDO-O
(g) TEMPO PASSANDO É UMA ENTIDADE SE MOVENDO HORIZONTALMENTE
(h) TEMPO PASSANDO É UMA ENTIDADE SE MOVENDO VERTICALMENTE PARA BAIXO

Fonte: Chuang (2010, p. 340)<sup>48</sup>

No referencial teórico aqui apresentado, revisamos a literatura e trabalhos acadêmicos afins a assuntos como estratégias de ensino em música (TAIT, 1992; BURWELL, 2006, 2013), metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002),

<sup>48</sup> Tradução nossa. Trecho original: “(a) MUSIC IS AN ENTITY, (b) MUSIC IS A CONTAINER, (c) PITCH IS HEIGHT IN SPACE, (d) PLAYING MUSIC IS WALKING ON A ROAD, (e) LECTURE DELIVERY IS A MOVING PROCESS, (f) PAYING ATTENTION TO X IS SEEING IT, (g) TIME PASSING IS AN ENTITY MOVING HORIZONTALLY, and (h) TIME PASSING IS AN ENTITY MOVING VERTICALLY DOWN.”

gesto (MCNEILL, 1992; CIENKI, 2008; MÜLLER, 2004; JENSENIUS *et al.*, 2010), metáforas multimodais (FORCEVILLE; URIOS-APARISI, 2009; GIBBS, 2017), metáforas como estratégia comunicativa em processos de ensino aprendido (CAMERON, 2003, 2008; LOW 2008), e metáforas nas nossas formas de nomear e conceituar a música (SWANWICK, 2016; MARTÍNEZ, 2008; NOGUEIRA, 2018, entre outros/as). Discutimos como esse processo envolve experiências corpóreas extramusicais, possibilitando que o processo cognitivo do entendimento musical aconteça por meio de distintas formas de metaforização, como meios estruturantes do pensamento pela ação e pela linguagem, associados ao ensino-aprendizado dentro e fora da música, incluindo-os em diversos níveis acadêmicos.

A seguir, será apresentada a metodologia para a realização do presente trabalho e, posteriormente, os casos analisados.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar a utilização e as funções das metáforas como estratégia de ensino em aulas de flauta transversal, em nível universitário, no contexto brasileiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de estudo de casos múltiplos. Os dados foram coletados com registros em áudio e vídeo de aulas práticas do instrumento e com entrevistas semiestruturadas aos docentes e aos estudantes participantes. Os dados foram transcritos, categorizados, analisados e discutidos.

#### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16), “A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”. A pesquisa qualitativa, desde seus inícios no começo do século XX, até os nossos dias, tem passado por diversos momentos e abordagens<sup>49</sup>. Principalmente a partir do período do pós-guerra, por um constante processo de desconstrução, auto-observação e autocrítica, as mudanças foram mais observadas, com importantes discursos pós-estruturalistas, pós-coloniais, entre outras abordagens (Ibid., p. 15).

Para Denzin e Lincoln (Ibid., p.17) “qualquer definição da pesquisa qualitativa deve atuar dentro desse complexo campo histórico. [...] No entanto, pode-se oferecer uma definição genérica”. Conforme os autores,

[A pesquisa qualitativa] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. [...] seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. [...] [Também] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos –estudo de caso; experiência pessoal;

---

<sup>49</sup> Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16), podem-se definir sete momentos: tradicional (1900-1950), modernista ou da era dourada (1950-1970), gêneros (estilos) obscuros (1970-1986), a crise da representação (1986-1990), o pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995) a investigação pós-experimental (1995-2000) e o futuro, que é a atualidade (2000-).

introspecção, história de vida; entrevista; artefatos; texto e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais- que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Assim, o pesquisador/a qualitativo deve estar ciente da sua impossibilidade de ser absolutamente imparcial, pois os dados passam pelo filtro do seu olhar e, inevitavelmente, pelo seu sistema de crenças. O pesquisador deve se esforçar para proteger os dados e a sua análise por meio da utilização cuidadosa dos instrumentos de coleta e, posteriormente, na abordagem analítica e no diálogo com a literatura.

Como o *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (Becker, 1998, p. 2). Havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18)

Pelas características metodológicas e atitude de quem pesquisa nesta abordagem, a pesquisa qualitativa é adequada para a perspectiva da metáfora e do gesto que se visa neste trabalho. A metáfora e o gesto são fenômenos da cognição – ação e construção de pensamento – e da comunicação, que se constituem e acontecem nas interações dos sujeitos com e no seu próprio corpo, com objetos e espaços do seu entorno e com outros sujeitos, compreendendo informações multimodais, complexas e parcialmente subjetivas.

O material empírico para as análises deste trabalho são as falas, os gestos e as modelagens aurais das pessoas envolvidas – docentes e estudantes – nos cenários estudados – a sala de aula –, assim como as falas nas entrevistas. Para a sua análise, primeiramente, é realizada uma quantificação do número de situações pertinentes à natureza desta pesquisa. Em cada situação, quantifica-se e analisa-se também a regularidade no uso de esquemas de imagem e metáforas primárias. Contudo, essas quantificações não foram abordadas no ponto de vista estatístico, auxiliando somente na construção da análise qualitativa. Discorreremos, por exemplo, sobre a possível relação entre o tempo de aula e a quantidade de situações a serem analisadas. A saber, a aula mais curta resultou em menos situações de análise do que a aula mais

longa. Em outro exemplo, analisamos se o domínio conceitual JORNADA era regularmente usado por um docente. Nesse caso, não queríamos investigar o número de vezes que o domínio era usado, mas o porquê desse domínio ser frequente no discurso e sua função no contexto.

### 3.2 ESTUDO DE CASO

Os estudos de caso se caracterizam por debruçar-se sobre um fenômeno único, decisivo para testar uma teoria, ou como aproximação exploratória a um fenômeno que será apurado futuramente (YIN, 2001, p. 61- 64). Sendo esta

“uma abordagem que usa uma investigação aprofundada de um ou mais exemplos de um fenômeno social atual, utilizando uma variedade de fontes de dados. Um ‘caso’ pode ser uma pessoa individual, um evento ou uma atividade social, grupo, organização ou instituição” (JUPP, 2006, p. 20)<sup>50</sup>.

Os estudos de caso podem variar nos níveis de profundidade de análise dos dados podendo ser descritivo, exploratório ou explicativo. Para esta pesquisa ajusta-se a vertente explicativa, pois se visou estudar em profundidade um fenômeno particular -a metáfora- observado no estudo (idem), num contexto delimitado, e foi realizado o exercício de comparação dos dois casos analisados com o fim de estudar as singularidades de cada um, assim como as possíveis convergências entre eles. O exercício de comparação entre casos é uma possibilidade dentro das pesquisas com metodologia de estudo de caso, pois mesmo que estas não fornecem dados para realizar generalizações a grande escala, permitem levantar características em contextos menores (idem). No caso da presente pesquisa, uma vez compreendido o nível de complexidade do fenômeno, e com condições controladas para a coleta de dados, dois casos foram suficientes para a abrangência e profundidade analítica almejada.

---

<sup>50</sup> Tradução nossa. Trecho original: “An approach that uses in-depth investigation of one or more examples of a current social phenomenon, utilizing a variety of sources of data. A ‘case’ can be an individual person, an event, or a social activity, group, organization or institution” (JUPP, 2006, p. 20).

### 3.3 COLETA DE DADOS

O processo de preparação para a coleta de dados implicou nas seguintes etapas:

- Revisão inicial de literatura tanto nos referenciais teóricos quanto nas metodologias utilizadas em trabalhos afins à temática;
- Mapeamento das universidades e docentes que poderiam fazer parte da coleta;
- Envio de convites para participação na pesquisa, via e-mail, a onze docentes de flauta em universidades brasileiras das regiões Sudeste e Sul do país, com resposta positiva de cinco docentes. Dessas, somente as análises de dois docentes foram incluídas nesta tese.
- A coleta esteve mediada pela aceitação ao convite por parte dos docentes, somada à distribuição de horários dos docentes e estudantes dentro da disponibilidade da pesquisadora e do cronograma de trabalho e a questões orçamentais de deslocamento e estadia no local da coleta de dados.

Previamente às visitas de coleta de dados, foi realizado um cronograma de viagem, coordenando com os docentes os dias de visitas para o registro das aulas e as entrevistas. A coleta de dados gerou gastos de viagem, transporte e alimentação, cobertos com auxílio econômico do PPG-MUS UFRGS e com recursos econômicos próprios da pesquisadora. Os materiais para a coleta de dados foram roteiros de entrevista diferentes para docente e estudante, disponíveis nos Apêndices B e C, respectivamente, câmera de vídeo Sony Handycam, câmara Canon T6i, gravador de áudio Zoom, tripé e notebook.

A primeira coleta considerada piloto, com vistas a ser incluída na tese, foi realizada numa universidade do interior de um estado. Nela, foram gravadas cinco aulas e realizadas entrevistas a cada participante. Essa foi uma experiência que permitiu tomar decisões para o planejamento das seguintes coletas. Como exemplo disso, notamos algumas situações: a pesquisadora permaneceu na sala de aula e, embora tentasse passar despercebida, o docente pesquisado, em ato de gentileza e

companheirismo, interagiu com a pesquisadora, convidando-a a se aproximar para ver a partitura ou explicando-lhe assuntos e decisões da aula. Ditas interações acabaram alterando o “ecossistema” da aula, razão pela qual nas coletas com os docentes seguintes a pesquisadora optou por estar fora da sala de aula.

Sobre as entrevistas piloto, o roteiro direcionado ao docente era de entrevista quase não estruturada, deixando ao fluir da conversa com o docente. Como resultado, notamos um discurso no qual os assuntos estavam fusionados, sendo dificultoso e arriscado separá-los para criar categorias de análise. Por sua parte, a entrevista dirigida aos estudantes incluía a pergunta “qual a sua opinião acerca do uso das metáforas em aula?” e “lembra alguma(s) metáfora que seu docente tenha usado nas aulas?”. Nas respostas, a maioria dos estudantes as considerava como uma estratégia de ensino-aprendizado favorável, mas na pergunta que apelava à memória nenhum dos estudantes lembrava-se de alguma metáfora usada pelos seus docentes. Observamos que entrar neste tipo de detalhes da experiência pessoal de cada estudante com as metáforas no âmbito das aulas poderia ultrapassar os domínios desta pesquisa.

Assim, a partir desta primeira coleta, os roteiros foram reformulados. O roteiro de entrevista dos docentes passou a ser mais estruturado, ainda sendo semiestruturado, e o roteiro de entrevista dos estudantes foi simplificado, limitado somente a obter informações suficientes para reconhecer o perfil básico do estudante. Devido à ciência dos alcances e limites de uma tese doutoral, do certo grau de ineditismo e da complexidade do tema de estudo neste contexto, tornou-se prudente manter o foco do estudo somente em um dos sujeitos participantes, os docentes. Em futuras pesquisas, com o tema de estudo mais amadurecido, a participação dos estudantes pode ser analisada com maior amplitude e profundidade.

Da coleta piloto, portanto, foram realizadas transcrições de entrevista e de aula, ainda sem um modelo definido de transcrição e organização dos dados. Estes dados não foram incluídos neste texto, mas tiveram a função de fornecer à pesquisadora uma experiência de ações metodológicas e de compreender a natureza desta pesquisa.

A partir da segunda coleta, os roteiros de entrevista reformulados foram parcialmente aplicados com os participantes. Ao dizermos que o roteiro foi aplicado “parcialmente”, nos referimos ao fato de que este não foi aplicado de maneira literal,

pergunta a pergunta. Sua reformulação proporcionou uma rota melhor organizada de abordagem, do geral ao específico, dos assuntos de interesse a esta pesquisa, permitindo durante a entrevista que o discurso dos docentes fluísse livremente e fosse encaminhado com sutileza a um novo assunto. A pergunta “Poderia me contar um pouco da sua formação, trajetória?” convidou os docentes a fazer um exercício de memória sobre sua formação, o que, espontaneamente e de maneira inesperada, incluiu relatos da sua vida familiar. Isso resultou pertinente à intenção da entrevista de conhecer de forma mais profunda os participantes. Na pergunta “Poderia me contar como você pensa suas aulas, sua filosofia de ensino por assim dizer?” os docentes se explanaram no assunto. Muitas vezes, inclusive, fizeram menções a respeito na pergunta anterior, ao falarem da sua formação e trajetória. Isso foi organizado, posteriormente na análise dos dados. Na parte final da entrevista, o tema *metáforas* foi induzido na pergunta “Você costuma usar metáforas nas suas aulas para ajudá-lo(a) a ensinar?”. Nesta pergunta os docentes responderam com certeza que sim, que usavam este recurso, mas em perguntas mais específicas, como:

- a) Se sim, em que momentos?  
(Como você se prepara para explicar novos conceitos, especialmente os abstratos?)
- b) Com quais intenções? Objetivos?  
Acha que funcionam? Ajudam?
- c) (Vi que você incluiu algumas metáforas durante as sessões que observei?)  
Você incluiu metáforas nas sessões que observei.  
Isso é planejado ou é espontâneo?  
Algumas destas eram usadas pelos seus professores?
- d) Tem alguma metáfora que você usa com frequência? Por quê?

A estas perguntas específicas os docentes não responderam com a mesma segurança, pois tinham certeza do uso das metáforas, mas não lembravam quais, como ou para quê estas eram usadas, assim como também tinham lembranças vagas das metáforas usadas pelos seus docentes. A pergunta “Acha que funcionam? Ajudam?” foi omitida, pois a resposta afirmando sua efetividade estava implícita na primeira pergunta sobre o assunto.

Continuando com as coletas, a segunda e a terceira coleta foi realizada numa universidade que conta com dois docentes de flauta transversal, localizada na capital

de um estado. Para esta coleta a pesquisadora não permaneceu nas salas de aula e gravou quatro aulas do segundo docente e quatro aulas do terceiro docente. Duas destas últimas foram aulas coletivas de flautim e de iniciação científica, o que as fazia sair do padrão de aula de flauta. Na revisão dos dados coletados com o segundo docente, foi constatado que o docente se expressava com poucas palavras e poucos gestos nas suas aulas. Suas principais estratégias de ensino eram a modelagem musical, a modelagem aural – canto – e linguagem técnico instrumental e musical, o que para os objetivos desta pesquisa não era congruente. Também não foi possível combinar horário para realizar a entrevista ao docente durante a visita da pesquisadora, o que deixou incompleta a coleta. Já o terceiro docente pode fornecer entrevista, mas das quatro aulas coletadas, duas foram descartadas por saírem do padrão de aula de flauta, enquanto as outras duas foram afetadas por imprevistos técnicos: numa aula, a câmera desligou aos 30 minutos, e a gravação da aula ficou incompleta; na outra, a sala de aula tinha uma reverberação que tornava inaudível as falas dos participantes, somado ao som de chuva no fundo da gravação.

A partir desta coleta comprovou-se que o roteiro reformulado era funcional aos objetivos da pesquisa e que o número de aulas gravadas por cada docente participante devia ser o mesmo, para evitar vieses nos critérios de escolha das aulas a serem analisadas.

A quarta e quinta coleta, das quais foram tomados os dados analisados nesta pesquisa, transcorreram sem contratempos, mais do que a ausência de dois estudantes, um de cada professor. No fim, isso contribuiu para que ambos docentes tivessem o mesmo número de aulas individuais de flauta gravadas (uma aula individual por cada docente), o que nos evitou criar critérios de escolha de aulas a ser analisadas.

Assim, as condições e materiais reunidos das três primeiras coletas foram permeadas por notável heterogeneidade, o que poderia dificultar a definição dos critérios de análise dos dados. As duas coletas finais se destacaram por ter maior proximidade nas características e circunstâncias de coleta. Além disso, essas coletas forneceram material suficiente para estudar as metáforas nos alcances e limites da presente pesquisa.

A ordem dos procedimentos de coleta de dados foi gravar da aula, entrevistar ao estudante ao término da aula, assistir ao vídeo da aula e fazer anotações de momentos da aula pertinentes ao tema da pesquisa, e finalmente entrevistar o docente. Nas análises, as duas coletas incluídas no trabalho foram denominadas Caso A e Caso B.

### 3.3.1 Registro de áudio e vídeo das aulas

Sobre a vídeo-gravação como instrumento de coleta em pesquisa qualitativa, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 251) argumentam que a sua experiência e a de outros pesquisadores da área da educação<sup>51</sup>,

indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas.

Assim, “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (LOIZOS, 2008, p. 149), o registro em vídeo torna-se necessário. O ensino em sala de aula é exemplo desta complexidade, principalmente, ao estudarmos a metáfora, um fenômeno discursivo não constante e sensivelmente sujeito às necessidades das situações e narrativas do fluxo cotidiano da aula.

Procurando a menor interferência possível ao curso espontâneo e cotidiano da aula, optou-se por instalar e ativar a câmera e o gravador de áudio no início da aula e ao sair do local. Os aparelhos foram localizados em pontos da sala onde, enquanto objetos, não houvesse interferência no campo de visão e na mobilidade dos participantes, ao passo que, enquanto aparelhos captadores de áudio e vídeo, estivessem a uma distância razoável para captar um campo de visão no qual os participantes estivessem idealmente sempre visíveis e audíveis.

---

<sup>51</sup> HONORATO *et al.*, 2006; SADALLA; LAROCCA, 2004; CARVALHO, 2004; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005; LEONARDOS; FERRAZ; GONÇALVES, 1999; SILVA, 2007 (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011, p. 251).

### 3.3.2 Entrevista semiestruturada aos participantes

A respeito da entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e André (1986), “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”, dada a relação de interação e reciprocidade entre quem pergunta e quem responde. A entrevista permite “o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial” (Ibid., p. 33), ou simplesmente complementar ou elucidar informações de outros dados da coleta. Através desse método, permite-se, também, “correções, esclarecimentos e adaptações” que o torna mais próximo, controlável e eficaz (Ibid., p. 34). A entrevista, para os autores,

se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, [e] seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica. (LÜDQUE E ANDRÉ, 1986, p. 34)

Sendo o objetivo geral desta pesquisa os usos e funções das metáforas e gestos utilizados como estratégias de ensino em aulas de flauta, um dos eixos da coleta encontra-se nas falas dos docentes. Assim, o roteiro de entrevista semiestruturada para os docentes constitui-se de forma ampla, visando aprofundar aspectos da sua formação, trajetória, da experiência docente, da filosofia de ensino, e da sua perspectiva sobre as metáforas<sup>52</sup>. As análises das entrevistas não foram incluídas no corpus nem nos apêndices da tese por três razões: incluí-las poderia expor os participantes, cujas identidades optamos por proteger; poderia desviar os objetivos de leitura do trabalho; e, de maneira “intra-análise”, cumpriram a função de nos fornecer a sensação de estar analisando as falas de pessoas das quais tínhamos certo grau de conhecimento das suas experiências de vida e da sua visão da música, do ensino, e incluso das metáforas, o que propiciou o senso de maior proximidade aos dados não só desde o ponto de vista técnico e metodológico das análises, mas desde o caráter qualitativo desta pesquisa. Para os estudantes, o roteiro de entrevista semiestruturada era limitado a informações básicas da sua trajetória para realizar um “micro-perfil” de cada participante.

---

<sup>52</sup> Como mencionado previamente sobre a reformulação do roteiro, nas páginas 65 e 66.

### 3.4 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

A transcrição das entrevistas e das aulas foi realizada na íntegra, com método de transcrição tradicional, escutando uma frase ou fragmento curto, pausando o vídeo, e digitando em documento *Word* o escutado e observado. No Caso A, foram transcritas 18 páginas de entrevista com o docente e 14 páginas de aula. No Caso B, foram transcritas 22 páginas de entrevista com o docente e 17 páginas de aula. A partir das transcrições, foram realizadas categorizações em tópicos como “Formação musical e primeiras experiências na docência”, “Identidade e exercício profissional”, “Filosofia de ensino” e “Metáforas na sua prática”, auxiliando a caracterizar o perfil dos docentes. Com as transcrições integrais das entrevistas, foi possível traçar um perfil conciso de cada docente e do projeto pedagógico do curso em que foi realizada a coleta.

As entrevistas com os estudantes foram breves. Suas falas foram transcritas diretamente na elaboração das seções *4.3.2 Micro perfil do Estudante A* e *4.4.2 Micro perfil do Estudante B*, que constam no capítulo de resultados e discussões do presente trabalho.

Na transcrição integral das aulas, foi especificada a fala de cada participante da diáde em maiúscula, como DOCENTE e ESTUDANTE. As falas foram acompanhadas com comentários da autora, que posteriormente facilitaram a compreensão dos acontecimentos e da sequência da aula, bem como a identificação das realizações metafóricas verbais e não verbais ocorridas. Cada trecho foi organizado em termos de cenas denominadas como “Situações”, que guiam a narrativa da análise dos dados.

O tempo de duração das aulas e das entrevistas analisadas e incluídas no trabalho foi:

#### **Caso A**

39 min. de aula

52 min. de entrevista ao Docente A

4 min. de entrevista ao Estudante A

#### **Caso B**

45 min. de aula

60 min. de entrevista ao Docente B

4 min. de entrevista ao Estudante B

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados das aulas, os seguintes aspectos foram considerados:

- O perfil da cidade e do projeto pedagógico do curso como contexto socioeconómico e sociocultural em que os dados foram coletados;
- O perfil de cada docente, levantado a partir da ampla entrevista que se dispuseram a dar para este trabalho;
- O perfil de cada estudante, levantado a partir da breve entrevista que cada um forneceu para o presente trabalho;
- Os conteúdos, sua sequência em cada aula e as temáticas trabalhadas;
- A pertinência de falas relacionadas ao tema da pesquisa, compreendendo as metáforas, os gestos e as modelagens aurais que as acompanhavam. A partir da pertinência mencionada, realizou-se a seleção das Situações relevantes para as análises.
- Como será visto no capítulo de análise, algumas das Situações, tanto do Caso A quanto do Caso B, tiveram uma dimensão “mais profunda” de desenvolvimento, fosse pelo aspecto filosófico que implicava, pela explicação ou ampliação da mesma, ou pela conferência de compreensão conceitual feita pelo Docente ou pelo Estudante.
- Aspectos como as intervenções de fala e de performance e o ritmo das falas e gestos de cada participante influenciaram nos dados analisados.

#### 3.5.1 Seleção das Situações relevantes para a análise

Conforme a TCM (LAKOFF; JOHNSON, 1980), utilizamos, nas construções discursivas cotidianas, de maneira inconsciente e constante, expressões linguísticas metafóricas. É através delas que estruturamos o nosso pensamento. Portanto, como

são um fenômeno recorrente e frequente, não foram analisadas todas as expressões metafóricas ocorridas. Em função dos objetivos deste trabalho e a partir das transcrições das aulas, foram selecionados os trechos ou blocos de análise chamados “Situação X”. Nestes trechos, eram usadas expressões verbais e não verbais representativas do tema de estudo desta pesquisa. Isso ocorreu considerando a presença de uma intenção comunicativa direcionada aos assuntos da aula.

As expressões (ou metáforas linguísticas) foram selecionadas e *mantidas no seu contexto*, buscando maiores possibilidades de análises compreensíveis e de qualidade. A organização destas “Situações” ocorreu conforme a sequência da aula. No Caso A, foram selecionadas 10 Situações, enquanto no Caso B, 16 Situações.

A respeito do aspecto verbal, os blocos continham unidades lexicais metafóricas, fossem estas uma palavra, uma frase, ou várias palavras separadas porém conectadas e que faziam sentido no contexto. Como proposto pelo Grupo Pragglejaz (2007/2009) uma vez selecionados estes trechos, foi aplicado o Procedimento de Identificação de Metáforas (PIM). Assim, para estas unidades, determinamos a) o seu significado e intenção comunicativa no contexto; b) seu significado atual e básico (mais concretos, relacionados ao funcionamento do corpo, mais precisos, historicamente mais antigos) em outros contextos do que no contexto em análise; c) se o significado contextual se opõe ou se compara ao uso básico que tem em outros contextos. A partir destes passos, determinava-se se a unidade lexical de fato era metáfora ou alguma outra forma de linguagem figurada. Este procedimento é uma maneira de organizar e sistematizar os dados levantados nestas pesquisas empíricas.

Complementarmente, apoiamos-nos na perspectiva de Kövecses (2011), que comenta sobre os desafios metodológicos de análise de metáforas.

A análise de metáforas fica completa (se essa for a palavra certa) se são aproveitados ambos o método intuitivo e o método objetivo, se se presta igual atenção à regularidade e irregularidade no uso das metáforas, e se as abordagens qualitativa e quantitativa são balanceadas nas nossas análises. (KÖVECSES, 2011, p. 37)<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Metaphor analysis is only complete (if this is the right word) if it takes advantage of both the intuitive and the more objective methods, if it pays equal attention to regularity and irregularity in the use of metaphors, and if the qualitative and the quantitative approaches are duly balanced in our analyses.”

Assim, as metáforas conceituais e suas hipóteses comunicativas foram analisadas e reconhecidas, respeitando as orientações da literatura (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999; KÖVECSES, 2010). A análise visou desvelar os usos e as funções das metáforas, guiada por perguntas derivadas das questões de pesquisa<sup>54</sup> e dos dados analisados, como: Em quais situações as metáforas entram como opção discursiva? Que tipos de informações são comunicadas por meio de metáforas? Que tipos de metáforas são utilizadas pelos docentes? É possível rastrear de onde vêm as metáforas usadas pelos docentes? Para responder a estas questões, nos aproximamos à sala de aula cotidiana e às narrativas, sistemas de crenças e conhecimento experiencial corporificado dos participantes.

Nas análises, foram construídas associações das metáforas reconhecidas com esquemas de imagem (JOHNSON, 1987), metáforas primárias (GRADY, 1997) e as categorizações de gestos e modelagens aurais (SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2017). Encerrando esta descrição do processo de análise, será apresentado um exemplo, a seguir, de uma metáfora linguística com suas metáforas conceituais e primárias subjacentes e seus respectivos esquemas de imagem:

Quadro 7 – Exemplo com dados extraídos da Situação 5 – Caso A

Metáfora linguística / Expressão metafórica
<b><i>os padrões [técnicos] tem que estar prontos na mão.</i></b>
Metáfora conceitual
MÚSICA É MATERIAL
Esquema de imagem
OBJETO (JOHNSON, 1987)
Metáfora primária
ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997)

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.5.2 Estruturação das Metáforas Conceituais

Como mencionado na literatura da TCM (LAKOFF; JOHNSON, 1980), toda expressão linguística contém metáforas conceituais que a estruturam, e cada metáfora conceitual pode ser subjacente a várias expressões linguísticas. As metáforas

<sup>54</sup> Ver *Introdução*, página 20.

conceituais são parte do sistema conceitual contido nas expressões linguísticas. Assim, a primeira aplicação direta da literatura foi a estruturação das metáforas conceituais que corresponderiam a cada Situação, conforme a lógica aplicada pela TCM (projeção entre domínio-alvo e domínio-fonte).

### 3.5.3 Associação de Esquemas de imagem e Metáforas Primárias

Posteriormente, para a seleção dos esquemas de imagem e das metáforas primárias associadas às metáforas conceituais ou à intenção comunicativa de cada Situação, foi preciso ter “à mão” as listas traduzidas dos esquemas de imagem (JOHNSON, 1987. GIBBS, 1994; NARYANAAN, 1999; BAILEY, 1997 apud MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) e das metáforas primárias (GRADY, 1997). Ambas as listas foram traduzidas do inglês para o português, especificamente para este trabalho. A tradução dos esquemas de imagem encontra-se na seção 2.3.5 *Esquemas de imagem e Metáforas Primárias*<sup>55</sup>, e a das metáforas primárias, no Apêndice D. As listas foram utilizadas para a verificação de materiais que correspondessem às Situações. Uma vez compreendido o caráter *fundacional* dos esquemas de imagem e das metáforas primárias, em algumas Situações houve a necessidade de propor novos esquemas e mapeamentos, que não constavam na literatura abordada para o trabalho e que poderiam contribuir à compreensão da intenção comunicativa.

### 3.5.4 Associação de Gestos

Os gestos e as demais formas de modelagem foram a última camada dialógica a ser analisada. Para tais fins, foi utilizada a categorização de Simones, Rodger e Schroeder (2017). Embora os seres humanos utilizem constantemente expressões não verbais nas ações comunicativas, as análises deste trabalho analisaram e categorizaram somente os gestos envolvidos nas Situações selecionadas. Esses, pontualmente, reforçavam o discurso metafórico falado. Os gestos e modelagens foram

---

<sup>55</sup> Ver página 43.

importantes nesta pesquisa para a aproximação a assuntos como estilo de ensino, e especulações sobre características da personalidade dos Docentes.

### 3.5.5 Apresentação das Situações

No final de cada Situação, apresenta-se um quadro de condensação dos elementos analisados. Cada quadro é composto pelos seguintes itens, que serão exemplificados com os dados do Quadro 8, referente à Situação 1 do Caso A:

- A frase que contém as metáforas linguísticas: ***Não é uma aspirina que você tome e consegue fazer isso, é trabalho braçal;***
- Metáforas e metonímias conceituais associadas: REMÉDIO PELO EFEITO, ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO;
- Esquemas de imagem: PROCESSO
- Metáforas primárias: AÇÃO É MOVIMENTO AUTOPROPULSADO;
- Gestos: modelagem musical

Nos quadros, também constam:

- A dificuldade que motivou o uso da expressão figurada: aspecto técnico/técnica digital;
- O recurso comunicativo: metonímia, metáfora;
- O domínio-alvo: ESTUDAR;
- O domínio-fonte: ESFORÇO FÍSICO.

Os quadros que sintetizam as informações foram elaborados durante o processo de análise dos dados, com o fim de facilitar sua leitura. Assim, os quadros foram incluídos na tese para que os leitores e leitoras possam analisar, no fim de cada Situação, a informação resumida.

Finalmente, se na *análise* dos dados o objetivo foi aprofundar as origens das experiências singulares e os usos e funções das metáforas e gestos de cada Situação, a *discussão* dos resultados visa identificar e refletir sobre as recorrências das metáforas de cada caso. Na seção de Resultados, proporcionamos informações sobre os assuntos tratados nas aulas, os domínios conceituais condutores das narrativas

individuais dos docentes, a convencionalidade de esquemas de imagem, as metáforas primárias, os domínios conceituais, e até traços do estilo de ensino dos docentes.

No Capítulo 3, foram apresentados o processo e os caminhos metodológicos tomados para a realização desta pesquisa. Nos capítulos seguintes, serão apresentadas as análises dos dados, sua a discussão e as considerações finais.

## 4 RESULTADOS

No presente capítulo, será apresentada a análise dos dados desta pesquisa. Para iniciar, será apresentado o contexto socio geográfico e o perfil do projeto pedagógico do curso em que os Casos foram levantados. Em seguida, cada caso será apresentado na ordem *perfil do Docente, perfil do Estudante, resumo da aula e análise de cada “Situação” significativa*. No fim de cada situação, um quadro de condensação da análise é apresentado. O quadro possui o propósito de esquematizar as informações, facilitando a leitura e mantendo a ligação dos dados originais: a metáfora linguística e as conceituações teóricas realizadas a partir deles, as metáforas conceituais, os esquemas de imagem, as metáforas primárias, e os gestos. Dessa forma, visou-se manter as metáforas conceituais e suas estruturas fundamentais próximas do contexto em que foram empregadas.

### 4.1 CASO A E CASO B: CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO

Os Casos A e B foram levantados na mesma UF<sup>56</sup> brasileira. A UF-AB (doravante) está situada numa cidade do interior do estado. Para preservar a identificação dos participantes, não serão identificadas a instituição, seu município e seu estado. Conforme dados disponibilizados pelo IBGE no *site* oficial da prefeitura do município, sua densidade demográfica é estimada em 90.497 habitantes no ano de 2020. A cidade é categorizada com um Índice de Desenvolvimento Alto, e conta com cinco instituições de ensino superior, sendo uma delas a UF-AB<sup>57</sup>. Para a profissionalização em música, os habitantes contam com o curso de música da UF-AB e com o curso técnico de outra instituição da cidade. As duas instituições têm parcerias acadêmicas e artísticas.

---

<sup>56</sup> UF: Universidade Federal

<sup>57</sup> Dados consultados em 30/01/2021.

## 4.2 CASO A E CASO B: PERFIL DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O curso de música da UF-AB tem um perfil de Licenciatura em Música com habilitação em instrumento e canto. Seu Departamento de Música foi criado com o objetivo de “formar o músico educador assim como o educador musical”. Todos os docentes do departamento são pós-graduados ou estão cursando doutorado. A Instituição conta com comissões de *Pesquisa e Pós-graduação*; *Ensino à distância e manutenção do sitio [web] do Departamento*; *Uso sustentável do patrimônio*; *Recrutamento de alunos*; *Relações institucionais*; e *Gestão bibliográfica*. Há, também, projetos de pesquisa e de extensão que envolvem áreas de produção como educação musical, performance musical e musicologia. Anualmente, a UF-AB oferece 40 vagas para o ingresso por concurso vestibular, tendo o curso uma duração de 8 semestres. A instituição possui habilitações em canto erudito, canto popular, clarineta, educação musical, flauta transversal, piano, saxofone, trombone, trompete, violão, viola, violino e violoncelo.<sup>58</sup>

O curso tem sido desenvolvido e é revisado sempre que necessário para se integrar ao contexto conforme as realidades da demanda profissional dos músicos da cidade e dos arredores. Desde o início, esse era um dos seus objetivos. Além disso, o curso também objetiva contribuir à continuação e ao constante desenvolvimento da cena artística e pedagógica local, tendo em conta que a região tem uma tradição musical de 300 anos. A proposta do curso é construída não só nos planos pedagógicos, visando também estar presente na filosofia e nas ações pedagógicas dos docentes. A cada fase de concurso e ingresso de docentes novos, o projeto pedagógico é socializado, para que os novos docentes se incorporem ao Departamento, na ação e no pensamento filosófico.<sup>59</sup>

Sobre o perfil da classe de flauta, como curiosidade, ambos os docentes fazem parte da mesma “linhagem” formativa, pois realizaram a graduação na mesma UF e tiveram um docente em comum. De fato, o Docente B foi aluno do Docente A antes de

---

<sup>58</sup> Todas as informações foram extraídas do site do Departamento de Música da UF-AB em 04/05/2021.

<sup>59</sup> Informações tomadas da entrevista com o Docente A.

entrar na graduação. Os docentes têm uma diferença de idade de 12 anos. Ambos relataram, em suas entrevistas, alguns pontos em comum:

- Os repertórios são escolhidos conforme o nível de desenvolvimento em solfejo de cada estudante;
- O perfil socioeconômico dos estudantes não os permite viajar para festivais de música em outras cidades/estados, motivo pelo qual os Docentes A e B convidam docentes com os quais têm proximidade para escutar seus estudantes e realizar observações em assuntos que já foram comentados em aula, mas que necessitam ser assimilados ou repensados pelos estudantes;
- Ambos os Docentes reconhecem, em suas falas, que seus estudantes são sujeitos com personalidades e perfis artísticos contrastantes. Ambos relatam que trabalham os aspectos técnicos e os repertórios conforme as demandas de cada um dos estudantes;
- Ambos os Docentes relatam atitudes pedagógicas na aula de flauta relacionadas à percepção auditiva<sup>60</sup>.
- O Docente B conta que ele e o Docente A costumam participar nos recitais de formatura dos seus estudantes em peças para duo de flautas (a díade egresso-docente) ou em formações de flautas maiores, como ato simbólico do fechamento do ciclo.

É apreciável o forte entrosamento pedagógico entre os Docentes A e B no seu trabalho individual ligado à atitude de colegiado.

### **4.3 ANÁLISE DA AULA DO DOCENTE A - ESTUDANTE A**

#### **4.3.1 Perfil do Docente A<sup>61</sup>**

---

<sup>60</sup> Por exemplo, exercícios de reconhecimento de arpejos nos quais o docente toca e o estudante, sem ver, identifica pela audição e nomeia o que o docente tocou.

<sup>61</sup> Os perfis dos Docentes foram realizados a partir da análise da entrevista que cada um deles se dispôs a dar para esta pesquisa.

O Docente A é original da cidade em que está localizada a UF-AB. Segundo o seu relato, a cidade tem uma tradição musical de 300 anos e, no momento da coleta, contava com 10 ou 11 bandas marciais.

O Docente A cresceu numa família em que a mãe era professora de escola regular e o pai era bancário. Os detalhes são mencionados, pois se refletem no seu discurso e nas suas práticas de ensino. O Docente começou a tocar flauta aos 12 anos, numa orquestra onde “aprende-se a tocar fazendo”, nas suas palavras. Durante sua adolescência, teve uma vivência amadora musical muito intensa na cidade. Por volta dos 18 anos, iniciou estudos formais de música na UF do estado. Durante a graduação, deu aulas no Centro de Musicalização Infantil da UF em que estudava, o que foi uma atividade muito importante em sua formação. Antes de concluir o Bacharelado, ingressou por concurso como flautista da Orquestra Sinfônica da UF, cargo que ocupou por 16 anos. Nesse período, afastou-se para realizar mestrado e doutorado no exterior.

Há 17 anos, o Docente A exerce a docência no ensino superior, e há 14 anos, é Docente na UF-AB da sua cidade. Nesta, foi um dos colaboradores para criar o projeto pedagógico do curso. Sendo o curso uma Licenciatura em Música com habilitação em instrumento e canto, o Docente ministra, além de flauta, outras disciplinas coletivas como *Didática da flauta transversal*, *Iniciação à flauta transversal*, *Grupo de Flautas Transversal* e *Autogestão profissional em música*. Na sua filosofia de ensino, se observa uma sensibilidade a formar flautistas de acordo à realidade local e aos interesses artísticos e profissionais de cada um dos alunos, alguns com perfil voltado a bacharel em música, outros com perfis da licenciatura. Essa diferenciação é construída através do nível de dificuldade e do tipo do repertório, buscando garantir fundamentos da música e da flauta bem fundamentados em todos eles e incentivar lhes à auto regulação para a estruturação da prática individual.

Na entrevista e na sua aula, é perceptível sua simpatia pelo uso de metáforas como estratégia de ensino. Nas palavras do Docente A: “Uso muitas metáforas, uso metáforas o tempo todo, aliás, tento não explicar demais e usar metáfora. Eu gosto de ensinar de uma forma simples, para depois poder entender”.

#### 4.3.2 Micro perfil do Estudante A

O Estudante A tem 30 anos de idade<sup>62</sup>, cursa o sexto semestre do curso e tem 6 anos de prática constante da flauta. O Estudante começou a tocar em 2007. Na época, estudou flauta durante dois meses e parou, pois colocou aparelho ortodôntico e iniciou outra faculdade. Retomou a flauta em 2013 e, mesmo iniciante, começou a tocar numa orquestra da sua cidade, participando dela por dois anos e meio.

Em sua cidade, o Estudante fazia aulas num projeto da prefeitura com um aluno do Docente A que, ao se mudar para a cidade da UF-AB para focar nos estudos de flauta, deixou a vaga do projeto da prefeitura para o Estudante A. Nesse período, o Estudante A começou a fazer aulas com o Docente A no curso de extensão da UF-AB, no qual alunos externos à universidade fazem aula com os Docentes do Departamento de Música ou com alunos avançados. Uma vez por mês, o Estudante viajava da sua cidade<sup>63</sup> para a cidade da UF-AB, para fazer aula. Posteriormente, optou por fazer a faculdade de música, pois começou a ministrar aulas de flauta para crianças na sua cidade. Na época da coleta, encontrava-se morando na cidade da UF-AB.

#### 4.3.3 Resumo da aula

A aula inicia com comentários do Docente A sobre os aspectos que o Estudante A precisava trabalhar da peça “Trítono”, de Mario Ficarelli<sup>64</sup>. Após, o Estudante A toca a peça “Evocação”, de Pattápio Silva. Nas seções de passagens de arpejos, apresenta dificuldades técnicas para tocá-las, e expressa para o Docente A que isso acontece porque fica nervoso na aula. O Docente A responde explicando que isso acontece não por nervosismo, mas porque a memória [referente aos sons, à organização lógica dos mesmos e, principalmente, ao aspecto motor] da passagem ainda não está construída. O Estudante A também comenta que tem pouco tempo para estudar por causa do

---

<sup>62</sup> Idade do Estudante A no momento da coleta de dados, em novembro de 2019.

<sup>63</sup> Cidade do interior do estado localizada a três horas e meia de distância da cidade da UF-AB e a cinco horas da capital do estado.

<sup>64</sup> Imediatamente antes desta aula, o Docente A e o Estudante A, junto com outro estudante, realizaram uma aula coletiva chamada Grupo de Flautas Transversal. Nela, cada estudante trabalhou uma peça. Trítonos de Mario Ficarelli foi a peça que o Estudante A apresentou.

trabalho. A partir deste cenário, o Docente A empreende uma narrativa sobre a importância da prática individual, do estudo diário, e do quanto o Estudante A precisaria se propor a manter a constância na sua prática para assim obter os resultados que espera. Nas suas ações comunicativas, o Docente A utiliza diferentes tipos de expressões linguísticas (verbais e não verbais). A seguir, serão descritas as situações identificadas.

### Situação 1

O Estudante A começa a tocar a peça “Evocação”, de Pattápio Silva. No início do desenvolvimento da peça (compasso 34), onde começam as passagens com graus conjuntos e intervalos no registro agudo, o Estudante não consegue realizar corretamente as indicações constantes na partitura musical.



Para auxiliar na superação das dificuldades técnicas de digitação (programas motores) do Estudante, o Docente faz demonstração (GESTO. Modelagem musical) e pede para o Estudante tocar o demonstrado, a escala de fá, e sobre cada nota da escala pentacordes e movimentos repetidos de intervalo de segunda, numa velocidade lenta (fá-sol (x10 vezes), sol-lá (x10 vezes), lá-sib (x10 vezes), etc.) antes de terminar o exercício de padrões<sup>65</sup> de intervalos de segunda.

<sup>65</sup> O termo “padrão” no contexto desta aula é entendido como “esquema de”, “modelo de”. O Docente A, ao usar o termo, refere-se simultaneamente a “padrão de movimento melódico” e a “padrão de movimento dos dedos” – programas motores –, e ao quanto é necessário estudar e automatizar o “padrão melódico-digital”. Este uso da palavra não é exclusivo do Docente A, mas de falas coloquiais e acadêmicas da comunidade de prática em torno a assuntos como teoria musical e técnica instrumental.

Figura 2 – Primeiro exercício proposto pelo Docente A durante a aula



O Estudante A para de tocar e comenta:

ESTUDANTE: Eu sinto que a mão esquerda está muito tensa.

DOCENTE: Então começa a soltar ela, solta o braço, esses exercícios são ótimos, você vai sacando isso, você vai ajustando na medida em que você faz, a mão está tensa, então você toca de novo e vai percebendo onde é que está a tensão, vai ajustando enquanto faz. Uma das razões pela qual você tenciona muito é porque você precisa fazer esforço demais para sua mão responder, está tudo no nível de pensamento demais, você raciocina demais para tocar, você vai ter que sair desse... (GESTO: durante toda a fala o Docente gesticula com a mão esquerda, seja com movimentos suaves e ondulantes, seja com gesto de garra - G. Metafórico<sup>66</sup>)

O Estudante interrompe e diz:

ESTUDANTE: É, parar de pensar...

O Docente responde:

DOCENTE: Não é parar de pensar, você vai ter que pensar enquanto você não automatize. Enquanto você está automatizando tem um primeiro nível que pensar faz parte, vamos dizer, você tem meses de flauta e você está aprendendo a tocar sol-lá, então você vai pensar, depois que você tocar sol-lá *N* vezes seu pensamento vai ficar mais independente, depois você vai dar o comando e você vai conseguir fazer, depois vai entrar num nível autônomo, você não pensa mais. Não adianta você querer parar de pensar se você não automatizou, seu cérebro vai pensar. Você tem que sair do nível de pensamento (GESTO: assinala a sua cabeça - G. Dêitico<sup>67</sup>) com trabalho.

<sup>66</sup> Gesto Metafórico expressa e reforça imagens e ideias abstratas.

<sup>67</sup> Gesto Dêitico são gestos que apontam objetos ou partes dos objetos ou do espaço.

**Não é uma aspirina que você tome e consegue fazer isso, é trabalho braçal.** É ensinar ao corpo fazer. A cabeça da gente aprende as coisas muito rápido, “pensei e estou resolvendo”, o corpo (“ele demora mais”, Estudante), ele demora mais porque é movimento corporal, é psicofísico, você tem que ficar fazendo para fazer as sinapses. **Neurologicamente, você cria um caminho mesmo, de um neurônio para o outro, você cria um caminho lá e esse caminho se fortalece fisicamente** (GESTO: aperta o punho, em sinal de fortaleza - G. Metafórico), **é uma sinapse, você tem que fazer, fazer, fazer, fazer...** (GESTO: reforça a repetição de cada palavra “fazer” com uma Batida co-verbal<sup>68</sup>)

ESTUDANTE: **malhar...** (Sorri)

DOCENTE: **Malhar isso**, então vamos lá, colcheias.

Nesta situação, temos duas metáforas e uma metonímia destacadas, utilizadas pelo Docente A. Na primeira metáfora, o docente busca falar da prática individual, mais especificamente do estudo diário, como algo que exige esforço físico, corporal (semelhante a um trabalho braçal). Na segunda, se refere ao processo do aprendizado e à obtenção de programas motores. Aspectos técnicos como técnica digital, memorização de programas motores e memorização motora de passagens também estão envolvidos nessa situação. Assim, o Docente visa comunicar a importância do estudo diário para a memorização de programas motores (chamados pelo Docente de “padrões”). Percebemos que estes aspectos serão o fio condutor de grande parte da aula, descrita nas seções a seguir. Em relação à metonímia, também se destacam domínios ligados a saberes cotidianos, como um remédio específico (Aspirina) para tratar, metonimicamente, do seu efeito rápido.

**Não é uma aspirina que você tome e consegue fazer isso, é trabalho braçal.**

REMÉDIO PELO EFEITO  
ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO

---

<sup>68</sup> Batidas co-verbais são movimentos que destacam ou enfatizam informações do discurso.

Nesta frase, temos uma metáfora e uma metonímia referentes ao conceito de ESTUDAR. Na primeira parte da frase, o Docente A utiliza a Aspirina, um remédio analgésico e anti-inflamatório de *ação rápida* e de *fácil acesso* comercial na vida urbana, para tratar, metonimicamente, dos efeitos rápidos do remédio. Dessa forma, o Docente indica que a solução do problema do aprendizado não se dará de forma rápida e simples assim como os efeitos de um remédio. O remédio, sucintamente, pode ser descrito como uma substância química que atua *autonomamente* em interações químicas no corpo, sem requerer esforço do paciente. Este, por sua vez, somente precisa receber a substância e deixá-la atuar no corpo. Logo, o Docente sugere, através da metonímia REMÉDIO PELO EFEITO, que a *prática individual e o estudo diário não são substâncias autônomas de ação rápida e de fácil acesso*.

Complementarmente, para explicar melhor o estudo como uma *prática individual, diária*, o Docente faz uma projeção metafórica sobre o domínio alvo ESTUDAR, a partir do domínio fonte ESFORÇO FÍSICO. A expressão *trabalho braçal* coloquialmente refere-se ao trabalho de *esforço físico*, tendo semelhança com o trabalho que requer desenvolvimento muscular, por exemplo. No entanto, neste contexto, a projeção do *esforço físico* também está ligada às noções de *constância, determinação e disciplina*, para além das concepções de força ou dureza. A evocação da constância, determinação e disciplina, através do *trabalho ou esforço físico*, trazem para o Estudante características visíveis e mensuráveis do domínio concreto ESFORÇO FÍSICO, para o domínio abstrato do ESTUDO. Por detrás da frase “**Não é uma aspirina que você tome e consegue fazer isso, é trabalho braçal**”, o Docente A está dizendo que o resultado almejado não será conquistado rápida e facilmente, sem esforço, e que é necessário que o Estudante se esforce mais na *constância, determinação e disciplina* para que sua prática individual seja um *hábito* regular e com objetivos claros.

Uma metáfora primária que pode ser vinculada às descrições desta situação é AÇÃO É MOVIMENTO AUTOPROPULSADO (GRADY, 1997), visto que o estudo é analisado como algo que requer esforço e que não é resultado de um efeito de remédio. Há, também, o esquema de imagem PROCESSO (JOHNSON, 1987), que pode ser ajustado aos mapeamentos sugeridos, devido à noção de trabalho braçal. Essa, nesse

contexto, está ligada não só ao esforço físico, mas ao esforço realizado em longo prazo, o que implica disciplina e constância na ação.

O Docente A ainda reforça a mensagem utilizando uma metáfora adicional, relacionada aos processos cognitivos de aprendizado e à obtenção de resultados. Através do domínio e esquema de imagem de um CAMINHO, o Docente diz:

DOCENTE: *Neurologicamente, você cria um **caminho** mesmo de um neurônio para o outro, você cria um **caminho** lá, e esse **caminho se fortalece fisicamente, é uma sinapse, você tem que fazer, fazer, fazer, fazer...***

### O APRENDIZADO É UMA JORNADA

O Docente A, para chegar ao conceito de *conhecimento*, utiliza a explicação de uma *sinapse* como resultado neurológico e psicofísico da prática individual constante. Para isso, o professor recorre a um domínio que tem origem no plano físico, como é o esquema de imagem CAMINHO (JOHNSON, 1987; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) ou ORIGEM-CAMINHO-META, como expandido na literatura. O Docente A diz “você cria um **caminho** mesmo de um neurônio para o outro”, e complementa “você cria um **caminho** lá [no cérebro], e esse **caminho se fortalece fisicamente, é uma sinapse, você tem que fazer, fazer, fazer, fazer...**”. O caminho, então, faz parte de um conhecimento cerebral criado pelo contato com a experiência e fortalecido pela repetição (*fazer, fazer, fazer, fazer...*), o que se relaciona diretamente com o esquema de imagem ITERAÇÃO (JOHNSON, 1987).

A experiência primária de criar caminhos/traçar rotas vem tanto de processos evolutivos ancestrais da espécie humana (LAKOFF; JOHNSON, 1999), quanto da experiência de desenvolvimento sensório-motor do bebê (MARTÍNEZ; ESPAÑOL; PEREZ, 2015; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014). Nessa etapa, ele começa a engatinhar e passa de uma fase de exploração ou deslocamento aleatório para uma fase de reconhecimento de objetivos (algo que deseja alcançar) e de espaços do local que habita. Posteriormente, passa a se deslocar com maior deliberação, mesmo de maneira pré-conceitual e inconsciente, para alcançar objetos no espaço, criando rotas por repetição para se deslocar até objetos permanentes no espaço. Dessa forma, o

docente trata do CONHECIMENTO como UM CONTEÚDO FÍSICO DA CABEÇA, armazenado através de uma sinapse. Assim, instancia-se a metáfora primária CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO DA CABEÇA Há, também, a possibilidade de interpretarmos o *caminho* como uma instância linguística da metáfora primária O APRENDIZADO É UMA JORNADA, sendo a jornada de aprendizado tratada em termos de um *caminho*.

Em seguida, o Docente A se aproxima novamente à noção de *hábito* por meio da ideia de *fortalecimento físico por repetição*, na frase “esse *caminho se fortalece fisicamente, é uma sinapse, você tem que fazer, fazer, fazer, fazer...*”. Este trecho pode ser considerado de modo literal, visto que realmente memorizamos atos através do fortalecimento de sinapses, mas também pode ser relacionado à metáfora anteriormente mencionada, ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO, conjugando a aprendizagem à prática, um fato da experiência corpórea, como o fortalecimento físico/muscular por exercícios de repetição.

Neste caso, relacionado às metáforas congruentes<sup>69</sup>, podemos constatar que, conceitualmente, o Estudante A compreendeu a ideia que o Docente queria comunicar, quando espontaneamente diz “*malhar*” [“malhar/fortalecer o cérebro”, “malhar/fortalecer os programas motores/digitação”]. Neste uso, o estudante parece condensar e metaforizar tudo o que o Docente falou anteriormente, relacionando o estudo com um esforço físico. A situação se encerra quando o Docente A confirma “*malhar, isso...*”. *Malhar*, nessa situação, pode ser entendido como outra instância linguística da metáfora ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO.

---

<sup>69</sup> Metáforas que conectam a experiência corpórea com as interpretações da cultura local (KÖVECSES, 2005).

Quadro 8 – Situação 1 – Caso A

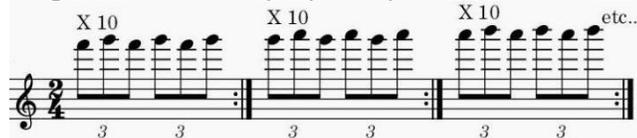
<b>Situação 1</b>	<i>Doc: Não é uma aspirina que você tome e consegue fazer isso, é trabalho braçal.</i>			
	<i>Doc: Neurologicamente, você cria um caminho mesmo de um neurônio para o outro, você cria um caminho lá, e esse caminho se fortalece fisicamente, é uma sinapse, você tem que fazer, fazer, fazer, fazer...</i>			
<b>Docente A</b>	<b>Est: Malhar...</b>			
	REMÉDIO PELO EFEITO ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO O APRENDIZADO É UMA JORNADA			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
Aspecto técnico Técnica digital	Memorização de programas motores ESTUDAR O CONHECIMENTO O APRENDIZADO	Metonímia Metáfora	REMÉDIO ESFORÇO FÍSICO CONTEÚDO FÍSICO JORNADA	
<b>Esquema de imagem</b>	PROCESSO, CAMINHO, ITERAÇÃO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA, AÇÃO É MOVIMENTO AUTOPROPULSADO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Modelagem musical / 2 Metáforicos / Dêitico / Batida co-verbal			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 2

Continuando os exercícios de padrões, o Estudante A toca intervalos de segunda (diatônicos conforme a tonalidade) indo e voltando (fá-sol (x12 vezes), sol-lá (x12 vezes), lá-sib (x12 vezes), etc.) em colcheias (ver Figura 3). Depois, o estudante repete cerca de 15 vezes em tercinas.

Figura 3 – Segundo Exercício proposto pelo Docente A durante a aula



O Docente A o deixa repetir até o momento em que o aluno consegue tocar a sequência bem. O tempo todo, o Docente marca o pulso com palmas (G. Batidas musicais<sup>70</sup>). No fim do exercício, o Docente comenta:

<sup>70</sup> Ver página 28.

DOCENTE: Estou fazendo com você aqui o que você vai fazer em casa. Eu poderia só dizer faça isso, mas estou fazendo aqui para que você saiba exatamente o que você tem que fazer (“é bom”, Estudante). Isso que está fazendo aqui tem que fazer durante o estudo das escalas, **quando você perceber um lugar que dá trabalho você vai lá e resolve ali**, faz a escala de novo.

O Docente A, para falar sobre o estudo de escalas e as possíveis dificuldades que possam surgir nas mudanças entre uma nota e outra, utiliza a expressão **“quando você perceber um lugar que dá trabalho você vai lá e resolve ali”**. Tal expressão pode compreender dificuldades motoras, de coluna de ar ou de memorização da escala musical. Literalmente, uma escala musical não é um lugar que *dá trabalho*. Porém, parece ser prático descrevê-la de tal forma, como um percurso com um ou alguns locais desafiadores, que *dá trabalho*. Portanto, nessa expressão, sugerimos que há três mapeamentos metafóricos conceituais subjacentes:

ESCALA MUSICAL É LUGAR  
DIFICULDADE É TRABALHO  
A MÚSICA É UMA JORNADA

Percebemos ser habitual falar sobre música, neste caso sobre escalas musicais, em termos de um percurso num espaço físico, que tem locais aos quais podemos nos deslocar (ANTOVICH, 2015). Chuang (2010), por exemplo, sugere a metáfora conceitual TOCAR MÚSICA É ANDAR NA ESTRADA. Neste trabalho, de forma relacionada a Chuang (2010), optamos por adotar a metáfora mais geral A MÚSICA É UMA JORNADA. Isso seria sintetizado e fundamentado no esquema de imagem ORIGEM-CAMINHO-META (ANTOVIC, 2015; CHUANG, 2010; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014), como desdobramento do esquema de imagem CAMINHO (JOHNSON, 1987). Também poderíamos propor a motivação pelo esquema de imagem LUGAR/LOCAL, podendo-se especular que este está fundamentado no esquema de imagem SUPERFÍCIE (JOHNSON, 1987).

No caso aqui exemplificado, todos os esquemas auxiliariam a metaforizar movimentos difíceis/desconfortáveis de dedos como *“lugares que dão trabalho”*. Na

comunicação pedagógica, inclusive, parece ser comum o uso da metáfora DIFICULDADE É TRABALHO, visto que seu uso pode amenizar o discurso e evitar a noção de algo “difícil e distante” para um assunto desafiador em um momento, que pode ser alcançado pelo estudante com a prática paciente e constante. De forma mais específica ao contexto argumentativo do professor, poderíamos sugerir, ainda, uma metáfora situada, mais restrita, motivada pelas metáforas conceituais acima citadas: *Uma escala musical é um percurso que pode ter lugares que dão trabalho/dificuldade.*

Na mesma lógica que vincula domínios conceituais como DIFICULDADE e LOCAL/LUGAR, podemos sugerir que o uso da expressão aqui citada também seria motivado por duas metáforas primárias: UMA SITUAÇÃO É UM LOCAL e ESTADOS SÃO LOCAIS TEMPORAIS (GRADY, 1997). Assim, o Docente pode orientar o Estudante a ficar atento aos movimentos de dedos necessários para tocar graus conjuntos, pois em alguns deles pode ocorrer o movimento com pouco controle e regularidade. O Docente está fazendo referência ao aprimoramento da técnica digital por meio do estudo de escalas e de repetições de graus conjuntos.

Os exercícios de escalas e repetições de graus conjuntos proposto pelo Docente A estão relacionados a padrões técnicos de ajuste e reforço motores necessários para materializar a teoria musical na interpretação da flauta. O estudo e o desenvolvimento de padrões técnicos da flauta estão ineludivelmente interligados entre si, compreendendo técnicas digitais, respiratórias, posturais, de embocadura e de produção sonora. Contudo, cada um deles precisa ser entendido de maneira conceitual e prática pelos estudantes, para que possam ser desenvolvidos e integrados efetivamente. Assim, por exemplo, se a *postura* está correta – no sentido da distribuição do peso corporal, da distância entre os braços e o dorso, do posicionamento das mãos, da distância e pressão dos dedos a respeito das chaves da flauta –, a *digitação* poderá ser executada com maior controle e regularidade. Adicionalmente, se a *respiração* – entrada, colocação, administração e saída do ar – e a *embocadura* – tonicidade e flexibilidade dos músculos faciais, principalmente os que estruturam a boca e arredores – são realizadas corretamente, a *produção sonora* terá o resultado desejado. A técnica *digital*, por sua vez, depende tanto dos aspectos *posturais* quanto dos da *produção sonora* para ser executada com fluidez.

Essa é, em termos gerais, a forma em que a interpretação de flauta transversal acontece a respeito de padrões motores, buscando, por fim, reconhecer e integrar o funcionamento do organismo com seu uso. Por exemplo, o aparelho respiratório realiza movimentos involuntários de função vital, a inalação e exalação na vida cotidiana acontecem de maneira espontânea e não deliberada pelo sujeito. Mas, na execução do canto, de instrumentos de sopro ou de alguns esportes, o funcionamento da respiração é conduzido pelo sujeito executante por meio de reconhecimento proprioceptivo e de treinamento de controle do aparelho respiratório, o que envolve como regular a entrada e a saída do ar. Isso ocorre até que o controle das ações ocorra conscientemente, podendo integrá-las a outras ações motoras e/ou intelectuais.

Por outro lado, os padrões da teoria musical envolvidos, por exemplo, nos exercícios de escalas e repetição de graus conjuntos propostos pelo Docente A se relacionam ao entendimento que os estudantes têm sobre teoria musical e sobre como conseguem integrar e sincronizar o entendimento teórico/intelectual com o motor. Então, o objetivo final deste tipo de estudos de repetição de movimentos é a consolidação e a incorporação de padrões para que o/a flautista não precise pensar em cada movimento, fazendo com que o corpo responda espontaneamente ao estímulo visual da partitura ou ao auditivo da música. Dessa forma, é natural que o estímulo linguístico utilizado pelo Docente utilize mapeamentos metafóricos, que partem de um contexto mais corpóreo e físico para explicar conceitos e noções mais abstratas.

Quadro 9 – Situação 2 – Caso A

Situação 2	<i>Doc: quando você perceber um <b>lugar</b> que <b>dá trabalho</b> você vai lá e resolve ali.</i>			
	ESCALA MUSICAL É LUGAR DIFICULDADE É TRABALHO A MÚSICA É UMA JORNADA TOCAR MÚSICA É ANDAR NA ESTRADA (CHUANG, 2010)			
Docente A	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto técnico Técnica digital -Memorização motora de escalas -Memorização de programas motores -Reconhecimento de dificuldades motoras específicas	ESCALAS MUSICAIS DIFICULDADE MÚSICA	Metáfora	LUGAR TRABALHO JORNADA
<b>Esquema de imagem</b>	ORIGEM-CAMINHO-META, SUPERFÍCIE (JOHNSON, 1987; MANDLER & PAGÁN CÁNOVAS, 2014) e LUGAR/LOCAL			
<b>Metáfora Primária</b>	UMA SITUAÇÃO É UM LOCAL, ESTADOS SÃO LOCAIS TEMPORAIS (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Batidas musicais			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 3

Continuando a cena anterior, o Docente faz a recomendação sobre como estudar o tipo de técnica digital em questão em casa e complementa a explicação com uma analogia no marco do vocabulário experiencial de ações cotidianas. No trecho, destacado a seguir, o Docente relaciona e compara, por meio de uma analogia, o estudo da flauta e a ação de *passar roupa*. O professor ilustra, através do ato de *passar uma camisa*, a ação de “*passar*” ou *estudar escalas*, dizendo que ambas têm partes grandes, mais fáceis de passar, e que também têm partes menores e mais específicas, que devem ser passadas com maior cuidado:

DOCENTE: ***Estudar escala é igual a passar roupa***, já passou uma camisa bem difícil? Primeiro você passa as partes grandes da camisa, depois tem a gola, depois entre os botões, tem o punho. Então, passar escala é você estudar a escala inteira, tem pedaços que são fáceis, depois tem pedaços que você tem que ir lá e resolver, igual passar o cantinho da gola da camisa. (GESTO: ao longo da fala o Docente simula

com a mão direita as ações que relata do passo a passo de como passar uma camisa - G. Metafórico)

Nesta Situação, o Docente visa orientar sobre a organização do estudo de escalas. Primeiro, seria necessário o estudo da escala completa, para que depois fossem selecionados e praticados os trechos de maior dificuldade. Assim, os trechos seriam trabalhados isoladamente para a memorização de programas motores, chamados pelo Docente como “padrões”. Neste caso, portanto, identificamos três conhecimentos metafóricos subjacentes ao trecho. Primeiramente, sugerimos a existência de um nicho metafórico na fala do Docente, relacionando o estudo a diversas ações que envolvem esforço físico. Neste exemplo, portanto, pode haver uma metáfora situada, indicando que *Estudar escalas é passar roupa*. Ainda, subjacente à aula, ao nicho e à metáfora situada, sugerimos a repetição do mapeamento metafórico conceitual

### ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO

Na analogia construída pelo uso do nicho metafórico e motivada pela ideia de que o estudo pode ser entendido como um esforço físico, braçal, o Docente relaciona o ato de ESTUDAR ESCALAS com PASSAR ROUPA, colocando pontos de semelhança em como, idealmente, é estruturada a realização de ambas as tarefas, começando por ações maiores – “você estuda a escala inteira”/“você passa as partes grandes da camisa” – e continuando com ações menores – “[na escala] tem pedaços que você tem que ir lá e resolver, igual passar o cantinho da gola da camisa”. Passar roupa é um conhecimento cotidiano baseado na experiência física, que materializa uma ação corpórea e uma série de decisões sobre como realizar dita ação.

O Docente ainda realiza uma conferência de compreensão conceitual, pois logo depois de dizer a analogia, descreve o que quer comunicar com ela. Propomos o termo *conferência de compreensão conceitual* para nos referirmos à ação pedagógica do docente quando ele pergunta ao estudante sobre seu entendimento da explicação, ou faz uma segunda explicação sobre o assunto tratado. Nessa descrição, há o aumento da probabilidade de entendimento por parte do Estudante, mesmo que este,

hipoteticamente, nunca tivesse passado uma camisa em sua vida. Uma metáfora primária que pode ser vinculada à intenção comunicativa desta analogia é ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997). Há, também, a motivação dos esquemas de imagem DIVISÍVEL, PARTE-TODO e ESCALA (JOHNSON, 1987). O último estaria associado à noção de graus de complexidade, que podem ser conectados à expressão linguística desta Situação.

Quadro 10 – Situação 3 – Caso A

Doc: <i>Estudar escala é igual a passar roupa</i>				
ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO				
Situação 3	Dificuldade/Motivação	Domínio-alvo	Recurso Comunicativo	Domínio-fonte
Docente A	Aspecto técnico Técnica digital Aspecto filosófico do estudo da técnica	Organização do estudo ESTUDAR (Escala)	Analogia	ESFORÇO FÍSICO (Passar roupa)
Esquema de imagem	DIVISÍVEL, PARTE-TODO e ESCALA (JOHNSON, 1987)			
Metáfora Primária	ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997)			
Tipo de Gesto	Docente: Metafórico			

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Situação 4

Durante a aula, o Docente faz mais um comentário enfatizando a importância de ter os padrões sistematizados e de como o fato de não tê-los estudados e incorporados pode acarretar insegurança na hora de uma performance. De acordo com o professor, isso poderia levar a um bloqueio psicológico durante a performance. Na fala destacada a seguir, o professor utiliza o termo *chegar aqui*, ilustrando um *local* da partitura. Neste caso, percebemos o trato do domínio PASSAGEM MUSICAL como um lugar físico. Uma metáfora conceitual, portanto, foi identificada neste primeiro momento. Continuando a análise da fala do Docente e estabelecendo as passagens musicais como lugares físicos, percebemos que outra metáfora conceitual também é possível, tratando a MÚSICA em termos de uma JORNADA.

DOCENTE: Depois que você vai resolvendo as escalas e os arpejos, vai chegar aqui (GESTO: o Docente assinala a passagem na partitura. G. Dêitico) e você não vai ter problema aqui na peça, que é o ideal, inclusive porque se você tiver um problema [técnico] na peça pode te bloquear psicologicamente quando você tocar na hora. (...) [E] se você for tocar uma peça com padrões muito fora que você nunca estudou, se você tiver os padrões estudados você consegue.

## PASSAGEM MUSICAL É UM LUGAR A MÚSICA É UMA JORNADA

Nesta fala, o Docente realiza uma conceituação sobre técnica, entendida como a maneira de resolução de problemas genéricos e de desafios técnico-musicais que aparecem de maneiras semelhantes no repertório. Na expressão “vai chegar aqui”, o Docente A coloca o padrão, a passagem musical, em termos de LUGAR/LOCAL. Sugerimos que o LUGAR/LOCAL poderia atingir dois sentidos. No primeiro, pode ser interpretado como um local conhecido num trajeto no espaço físico (CHUANG, 2010; ANTOVICH, 2015), de forma semelhante à Situação 2. Essa realização metafórica tem origem na vivência física pelo corpo, de modo semelhante, por exemplo, à experiência de conhecer um trajeto de bicicleta, de um mesmo ponto de partida a um mesmo ponto de chegada, com lugares que poderiam supor algum tipo de desafio, e estratégias para solucioná-los, como escolher os câmbios da bicicleta adequados, fortalecer as pernas ou melhorar a respiração. Desta forma, a chegada ao lugar desejado não geraria surpresas, visto que as habilidades necessárias para responder à demanda teriam sido desenvolvidas.

No segundo sentido, o lugar pode ser interpretado como uma *meta* a ser atingida, motivado pelo mapeamento metafórico primário ATINGIR UM PROPÓSITO É CHEGAR EM UM DESTINO (GRADY, 1997). Para “chegar [bem] aqui”, conforme as ideias expostas pelo Docente, o trabalho e o desenvolvimento da técnica digital são fundamentais. Assim, o flautista terá as habilidades necessárias para tocar as passagens do repertório e a tranquilidade emocional a respeito das passagens, o que pode lhe preservar de um possível “*bloqueio psicológico*” durante uma situação de performance. Neste exemplo, portanto, “chegar [bem] aqui”, uma colocação relativa a um lugar, representaria atingir um propósito, que é o de tocar as passagens com

domínio. Em qualquer forma de interpretação, percebemos que a música é tratada em termos de uma jornada, com trajetos, metas e lugares. Portanto, em uma análise mais geral, a passagem também pode ser motivada pela metáfora A MÚSICA É UMA JORNADA.

Os esquemas de imagem BLOQUEIO, ORIGEM-CAMINHO-META (JOHNSON, 1987; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) e LUGAR/LOCAL suportam a metáfora identificada, assim como a metáfora primária ATINGIR UM PROPÓSITO É CHEGAR EM UM DESTINO (GRADY, 1997).

Quadro 11 – Situação 4 – Caso A

<b>Situação 4</b>	<i>Doc: Depois que você vai resolvendo as escalas e os arpejos, vai chegar aqui e você não vai ter problema aqui na peça.</i>			
	PASSAGEM MUSICAL É UM LUGAR A MÚSICA É UMA JORNADA			
<b>Docente A</b>	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da prática de estudo. Disciplina e rotina de estudo	PASSAGEM MUSICAL MÚSICA	Metáfora	LUGAR JORNADA
<b>Esquema de imagem</b>	BLOQUEIO, ORIGEM-CAMINHO-META (JOHNSON, 1987; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) e LUGAR/LOCAL			
<b>Metáfora Primária</b>	ATINGIR UM PROPÓSITO É CHEGAR EM UM DESTINO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Dêitico			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 5

O Estudante A toca um pouco mais o exercício de intervalos de segunda (ver Figura 3), desta vez somente em tercinas. Depois, o Docente pede para o Estudante tocar devagar o compasso da passagem em questão (compasso 34). Após duas tentativas de início mal sucedidas, o Estudante consegue tocar a passagem. O Docente faz um comentário enfatizando que o Estudante tem a capacidade para resolver problemas, que seus problemas técnicos são solucionáveis com estudo, e do quanto este estudo lhe dá ferramentas para qualquer tipo de repertório.

DOCENTE: Está aí oh, em cinco minutos de estudo você resolveu, só que daqui a amanhã você vai perder de novo. Você vai ter que fazer de novo. Eu posso aconselhar, mas você TEM (ênfase) que fazer lá nos estudos [de] padrões. Por isso é que eu insisto no estudo dos padrões você pode tocar musical, bonito, mas **os padrões tem que estar prontos na mão.**

Esta situação implica em aspectos da técnica digital como memorização motora de escalas, de programas motores, e automatização de padrões. Nela, o Docente visa comunicar o quão necessário é o trabalho da técnica digital. Através dela, são desenvolvidas as habilidades necessárias para tocar as passagens do repertório. Para isso, o Docente demonstra falar dos padrões musicais de forma metafórica, como se fossem objetos físicos que podem estar prontos na palma da mão. Com isso, sugerimos a seguinte metáfora conceitual:

### MÚSICA É MATERIAL

A ideia de uma propriedade da música – os padrões – ser tratada como um material, objeto, ou estrutura física, nesta metáfora, não está definida somente pela sua materialidade, mas também pela sua qualidade de estar “pronta na mão”. Diferentemente de outras características de um material, como a textura, a forma, e o peso, o professor está se referindo ao *estado*, à *acessibilidade* e à *utilidade* do material, que deve estar “pronto” e disponível para seu uso (“os padrões têm que estar prontos na mão”). O esquema de imagem OBJETO (JOHNSON, 1987) e as metáforas primárias ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA e EFEITOS SÃO OBJETOS QUE EMERGEM DE CAUSAS (GRADY, 1997) podem ser associados a aspectos como o *estado* e a *acessibilidade* do objeto e vinculados ao substrato filosófico da intenção comunicativa do Docente A. Nesse caso, percebemos que os padrões (enquanto materiais) estarão “prontos na mão”, ou seja, praticados e aprendidos, como efeito do estudo dos mesmos.

O Docente complementa a frase anterior com uma ação comunicativa com evidente estrutura pedagógica. Primeiro, há uma referência positiva às capacidades do Estudante. Após, há a ampliação do conceito de “padrões” e a explicação do porquê

das dificuldades do Estudante. Para finalizar, há a orientação de como o Estudante deve abordar sua prática em casa:

DOCENTE: Seu entendimento musical é muito bom, mas seus padrões não estão automatizados, e são padrões em vários aspectos da flauta, padrão da emissão, padrões tonais, digitação, não estão automatizados, então aí quando você vai tocar é difícil, dá problema... (...) Para automatizar, se você estuda lento, muito lento, e mantém a mente o mais vazia que puder naquela hora é o que resolve tocar.

Após essas falas, o Docente faz exercícios de raciocínio (fazendo perguntas sobre resolução de acordes) e de percepção auditiva (tocando de costas para o Estudante, para este descobrir o arpejo pela audição e não pelo visual)

Quadro 12 – Situação 5 – Caso A

	<i>Doc: Por isso é que eu insisto no estudo dos padrões você pode tocar musical, bonito, mas os padrões têm que estar prontos na mão.</i>			
	MÚSICA É MATERIAL			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
<b>Situação 5</b> <b>Docente A</b>	Aspecto técnico Técnica digital -Memorização motora de escalas -Memorização de programas motores -Reconhecimento de dificuldades motoras específicas	MÚSICA (padrões técnicos da flauta e teóricos da música)	Metáfora	MATERIAL
<b>Esquema de imagem</b>	OBJETO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA, EFEITOS SÃO OBJETOS QUE EMERGEM DE CAUSAS (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	-			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 6

A partir deste momento da aula abre-se um diálogo um pouco menos técnico-prático e mais filosófico, no qual o Docente encoraja o Estudante a se questionar sobre a razão de não ter uma melhor disciplina com o estudo da flauta, passando por

conceitos como disciplina, rotina e vontade. Nas Situações seguintes, se observa como o Docente A, na sua prática pedagógica, comunica ao Estudante sua visão sobre o que é trabalho individual no desenvolvimento profissional dos/as flautistas. O Docente diz para o Estudante quais são as suas fortalezas e também quais são as dificuldades nas quais precisa prestar atenção e trabalhar:

DOCENTE: É isso o que você precisa muito fazer. Seu entendimento musical é muito bom, mas seus padrões não estão automatizados, e são padrões em vários aspectos da flauta, padrão da emissão, padrões tonais, digitação, não estão automatizados, então aí quando você vai tocar é difícil, dá problema (...)

O Docente toca exemplos de sequências de arpejos dominantes, diminutos, aumentados, e depois toca um trecho da Sonata para flauta e piano de Francis Poulenc (CITAÇÃO DE REPERTÓRIO). Após tocar, comenta que o fundamento técnico desse trecho está no exercício EJ1 (-Exercícios diários/Exercices Journaliers- EJ1 de Taffanel & Gaubert).

Figura 4 – Trecho “Sonata para flauta e piano” de Francis Poulenc, IV. Movimento, 1 compasso antes de número 4 de ensaio



Figura 5 – EJ1 do Grandes Exercícios Diários de Mecanismo Vol. 4 de Taffanel & Gaubert



ESTUDANTE: É difícil

DOCENTE: Não é difícil, isso é tudo fácil, difícil para você é conseguir fazer todo dia. Sua dificuldade não está em tocar flauta, você toca flauta fácil, sua dificuldade é tocar flauta todo dia.

ESTUDANTE: Pois é...

DOCENTE: Sabe por quê? **Nada pode ser só disciplina, e nada é só prazer, é uma coisa entre uma e outra, e uma coisa vai alimentando a outra.** (...) Mas existem momentos em que a disciplina vai ter um papel aí, mas a **disciplina vem de rotina, é igual a comer.** Tem gente que não tem disciplina de alimentação, rotina de alimentação, come a qualquer hora e o corpo não sabe o horário em que fabrica os ácidos para sua digestão, a pessoa então tem gastrite, perde e ganha peso, então é rotina, e isso é desde criança. Então aquela rotina se transforma em disciplina, uma coisa querida. Mas junto com isso, tem que ter uma vontade incrível de fazer.

A propósito da necessidade do Estudante automatizar programas motores, o Docente destaca que é necessário ter rotina e disciplina de estudo diário. A partir disso, configura-se o conhecimento do que precisa ser estudado para desenvolver as habilidades necessárias para tocar a flauta transversal, o que pode implicar padrões técnicos, acústicos, teóricos e expressivos. Contudo, os padrões de caráter técnico (respiração, postura, produção sonora, programas motores/digitação) são os mais destacados na questão do estudo diário, pois como dito em algumas das metáforas levantadas nesta pesquisa, os aspectos técnicos são o *fundamento* a partir dos quais podem se desenvolver os outros padrões. A partir desse conhecimento, os/as estudantes podem fazer planejamentos e distribuir seu tempo entre trabalhos de desenvolvimento e de manutenção de técnica, compreendendo exercícios deliberados de repetição e trabalho das demandas imediatas e específicas para a execução do repertório que está sendo abordado.

No caso desta Situação, o Docente se expressa por meio de uma metáfora, construindo um nicho metafórico. No nicho, é projetado o domínio conceitual IDEIAS, que é algo mais abstrato, no domínio ALIMENTOS, algo mais concreto.

### IDEIAS SÃO ALIMENTOS

Na frase “**Nada pode ser só disciplina, e nada é só prazer, é uma coisa entre uma e outra, e uma coisa vai alimentando a outra**”, o Docente utiliza o conceito de *mutualidade* entre duas fontes distintas e aparentemente opostas, como *disciplina* e *prazer*, como ideias que fornecem algo uma para a outra. Ainda, o Docente busca

conduzir seu estudante ao entendimento de que “*é uma coisa entre uma e outra*”, ou que ambas podem acontecer ao mesmo tempo, algo como “o equilíbrio entre disciplina e prazer” ou “o prazer de estudar”. Com isso, percebe-se o quanto o hábito de estudar, que deveria ser diário (disciplina), deveria estar imerso na satisfação e na alegria de fazê-lo (prazer). O nicho metafórico, portanto, se constrói a partir de todas as abstrações, como o prazer e a disciplina, que são tratadas em termos de alimentos, elementos mais concretos que facilitam o entendimento.

DOCENTE: **Nada pode ser só disciplina, e nada é só prazer, é uma coisa entre uma e outra, e uma coisa vai alimentando a outra.** Mas você precisa se sacar porque você não acorda e fala assim “vou desmarcar alguma coisa para estudar flauta”, “eu vou estudar flauta”, “estou doido por estudar flauta”, “vou largar de fazer o não sei o que para estudar”, você tem que sacar porque é que você não se fala isso. O tanto que a gente quer as coisas é algo essencial no seu desenvolvimento. Tem hora que é da disciplina, mesmo cansado você vai lá e você esquece [do cansaço], você relaxa, é gostoso tocar. (...) Então aquela rotina se transforma em disciplina, uma coisa querida. Mas junto com isso, tem que ter uma vontade incrível de fazer.

Posteriormente, por meio de uma analogia construída no nicho metafórico, o Docente faz referência a uma questão de saúde, na qual o fato de não ter rotina/disciplina gera sintomas de adoecimento. Indiretamente, o Docente diz que, por ausência de disciplina/rotina, o desenvolvimento técnico do flautista adocece ou não se mantém em boas condições. Aqui, percebemos que há uma expansão de uso do nicho metafórico, visto que o docente relaciona a fraqueza causada pela má alimentação às consequências da ausência de disciplina no estudo da flauta transversal. No nicho, motivado pela metáfora IDEIAS SÃO ALIMENTOS, não é retratado somente um aspecto dos domínios abordados, ocorrendo expansão de sentido acerca dos mesmos.

DOCENTE: Mas existem momentos em que a disciplina vai ter um papel aí, mas a **disciplina vem de rotina, é igual a comer.** Tem gente que não tem disciplina de alimentação, rotina de alimentação, come a qualquer hora e o corpo não sabe o horário em que fabrica os ácidos para sua digestão, a pessoa então tem gastrite, perde e ganha peso, então é rotina, e isso é desde criança. (GESTOS: incluem dêiticos e batidas co-verbais)

Adicionalmente, o Docente diz que “*isso é desde criança*”. Neste trecho, poderíamos expandir o sentido não só à infância como fase cronológica da vida humana, mas também à fase inicial de ser *estudante de flauta*. Na infância, se alicerçam muitos dos pilares para a vida adulta. Na fase de estudante inicial, por sua vez, se cimentam muitos dos pilares para a vida profissional do/a flautista.

A metáfora primária O MATERIAL NECESSÁRIO PARA UM PROCESSO É ALIMENTO (GRADY, 1997) pode ser considerada como o fundamento da metáfora e do nicho construído nessa Situação. O esquema de imagem FUSÃO (JOHNSON, 1987) é proposto aqui, no sentido da intenção comunicativa do Docente, que visa *fusionar* conceitos como rotina-disciplina-prazer.

Quadro 13 – Situação 6 – Caso A

<b>Situação 6</b>	<b>Doc: <i>Nada pode ser só disciplina, e nada é só prazer, é uma coisa entre uma e outra, e uma coisa vai alimentando a outra. (...) Mas existem momentos em que a disciplina vai ter um papel aí, mas a disciplina vem de rotina, é igual a comer.</i></b>			
	<b>IDEIAS SÃO ALIMENTOS</b>			
<b>Docente A</b>	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da prática de estudo. Disciplina e rotina de estudo	IDEIAS (Disciplina, prazer e rotina)	Metáfora Citação de repertório	ALIMENTOS
<b>Esquema de imagem</b>	FUSÃO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	O MATERIAL NECESSÁRIO PARA UM PROCESSO É ALIMENTO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Dêiticos / Batidas co-verbais			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 7

O Docente continua o assunto da situação anterior aprofundando os conceitos de *constância* e *vontade* de fazer e de aprender. Desta vez, o professor recorre a uma parábola sobre um mestre de meditação indiano e a constância do desejo de aprendizado do aprendiz:

DOCENTE: Tem aquele conto de um indiano, que um aprendiz bateu na porta dele e falou assim:

Aprendiz: Eu queria aprender a meditar com o senhor.

Mestre: Claro! Volte amanhã.

Fechou a porta. O cara voltou ao dia seguinte

Aprendiz: Estou aqui

Mestre: Ah! Desculpe, volte amanhã.

Aí lá no terceiro dia, o cara bateu

Aprendiz: Posso senhor?

Mestre: Não, hoje não vai dar, volte amanhã.

Passou uns 20 ou 30 dias. Lá pelo trigésimo o cara bateu na porta

Aprendiz: E hoje?

O cara falou

Mestre: Pode entrar

Aí perguntou,

Aprendiz: Por que me levou 30 dias para o senhor me deixar entrar pela porta?

E falou assim

Mestre: Eu queria saber o tanto que você quer aprender.

Um breve silêncio e o Docente complementa:

DOCENTE: Então assim, isso é o que você precisa perceber, o quanto você quer fazer, o que você gosta de fazer, porque isso é essencial, a coisa não pode ser pesada. (GESTO: ao longo da parábola o docente simula a batida de porta e a fechada de porta - G. Metafórico)

As seguintes frases configuram o eixo central da parábola citada pelo Docente A.

Aprendiz: EU QUERIA APRENDER A MEDITAR COM O SENHOR

Mestre: EU QUERIA SABER O TANTO QUE VOCÊ QUER APRENDER

A parábola é um gênero literário que se constitui de um relato curto com situações hipotéticas, metáforas e/ou analogias, com o objetivo de comunicar aspectos éticos ou morais. A parábola aqui retratada, particularmente, se trata de uma cena de ensino-aprendizado, com um mestre e um aprendiz, onde o mestre, ao deixar o aprendiz esperando por 30 dias, tenta provocar ou pôr à prova a sua vontade de aprender, explicitada na frase "Eu queria saber o tanto que você quer aprender". A parábola foi citada, possivelmente, para abordar a pouca motivação observada no Estudante A no momento da coleta.

Nesta fala, o Docente pretende mostrar ao Estudante que, para atingir os objetivos que ele almeja com e na flauta, é necessário ter constância e vontade de aprender, tal como o aprendiz da parábola. O professor mostra que pode haver situações no caminho que põem à prova a vontade de aprender, convidando o estudante a se questionar sobre a sua própria vontade de estudar flauta. Aspectos como vontade e manutenção de rotina de estudo do instrumento são essenciais para o desenvolvimento das habilidades necessárias para tocar a flauta com desenvoltura e profissionalismo.

A partir de minha observação, diálogo com pares e experiência prática, proponho que esta rotina deveria implicar, idealmente, de três a quatro horas por dia, por cinco ou seis dias da semana, principalmente na fase formativa do estudante. A questão da *vontade* se relaciona diretamente com a *motivação*, que nada mais é do que o traço emocional da vida dos estudantes. Este aspecto pode envolver questões da vida pessoal, do desejo e das possibilidades de concluir o curso e/ou de continuar com estudos de pós-graduação, além de objetivos como a interpretação de peças específicas, a realização de projetos de gravação, tournées, concursos artísticos ou para vagas de emprego. Na motivação, também pode haver o envolvimento de outras questões, como a vivência de atingir objetivos, a perspectiva do movimento do mercado laboral e as projeções profissionais. Todos estes aspectos podem “mobilizar” ou “paralisar” os estudantes, e cabe a nós, docentes, acompanharmos esses processos emocionais/motivacionais dos estudantes, dentro dos nossos alcances e limites, tal como fez o Docente A.

Para finalizar a Situação, o docente expõe, acerca do aprendizado do estudante, que “a coisa não pode ser pesada”. Neste trecho, percebemos que o Docente não se refere a algum peso propriamente dito, mas sim a uma situação difícil, que é o aprendizado de flauta. Assim, identificamos na fala a metáfora primária DIFICULDADE É PESO, que permite o entendimento de uma situação difícil em termos de algo pesado, um domínio acessível aos sentidos.

Quadro 14 – Situação 7 – Caso A

Parábola				
PARÁBOLA DO APRENDIZ E O MESTRE DE MEDITAÇÃO				
Situação 7	Dificuldade/Motivação	Domínio-alvo	Recurso Comunicativo	Domínio-fonte
Docente A	Aspecto filosófico da prática de estudo. Constância e vontade de aprender.	CONSTÂNCIA VONTADE ESTUDO DIÁRIO	Parábola	VONTADE DE APRENDER
Esquema de imagem	-			
Metáfora Primária	DIFICULDADE É PESO			
Tipo de Gesto	Docente: Metafórico			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 8

O Docente comenta “*não vou mentir para você, tem hora que é difícil (...). Mas de qualquer forma, você precisa ter uma loucura por isso, você precisa ter obstinação, quase que uma obsessão por fazer isso bem*”. O Docente reforça a ideia de que há duas coisas que precisam estar juntas: disciplina e prazer/vontade de fazer. Após, o Docente, por meio de uma analogia, compara o ato de estudar flauta com o ato de juntar dinheiro:

DOCENTE: **Você já juntou dinheiro no cofrinho?** A primeira vez que você junta dinheiro é difícil, dá vontade de gastar. Mas quando você compra um negócio legal com aquilo, a próxima vez você diz “ahhh eu vou juntar para comprar outro negócio legal”, e você começa a ter prazer nos meios, ter prazer em juntar o dinheiro. Então, juntar passa a não ser um problema, você passa a ter prazer de guardar dinheiro. **Estudar um instrumento é muito parecido com isso.** As primeiras investidas elas são mais difíceis, porque na hora que você chega num dia a dia começa a ser uma rotina dura. Mas quando você tem uma experiência em que você consegue tocar bem o instrumento então Oh! Valeu a pena!!! (...) Aí o **ciclo** [de estudo e resultado] começa a ficar bom, porque você começa a gostar dos meios e do final mais ainda. (GESTO: Batidas co-verbais ao longo da fala)

Nesta fala, por meio de uma analogia, o Docente correlaciona tópicos anteriormente abordados, como disciplina, constância e vontade/prazer de fazer, com a experiência de juntar dinheiro num cofrinho para atingir propósitos almejados, com os

conceitos de *conquista* e *satisfação*. A analogia se torna ainda mais especial visto que sua origem é de um relato da experiência do Docente. Em entrevista, o Docente relatou que seu pai foi bancário, e quando o Docente era criança, seu pai o incentivava a juntar dinheiro num cofrinho. Além de ser uma como medida pedagógica, a experiência foi descrita como algo muito importante em sua vida.

Na passagem, portanto, reconhecemos um nicho metafórico, visto que uma analogia é construída entre ações de estudo e ações financeiras. Neste caso, sugerimos que o nicho seria motivado por uma metáfora conceitual:

### IDEIAS SÃO DINHEIRO

Nesta analogia, há uma metaforização direta da experiência vivencial de juntar dinheiro com aspectos como a rotina, a disciplina e a constância no estudo do instrumento. Assim, o professor indica o quanto o estudo diário pode ser tratado em termos de um investimento, e o quanto é preciso aprender a ter prazer no processo de estudo e aprendizado, assim como ao fazer uma economia. O professor também sugere que o prazer não chegaria só no momento de ter a passagem, a peça, ou o recital pronto, tratando disso em termos de uma compra. O próprio processo de juntar dinheiro (estudar) pode ser prazeroso, permitindo que o estudante desfrute “dos meios” e não só do objetivo a ser conquistado.

Na frase “*Aí o ciclo [de estudo e resultado] começa a ficar bom, porque você começa a gostar dos meios e do final mais ainda*”, é mencionado pela primeira vez o esquema de imagem CICLO (JOHNSON, 1987), que será desenvolvido adiante, em outra metáfora. Os esquemas de imagem base nesta Situação, mesmo não mencionados explicitamente, são CAMINHO e PROCESSO (Ibid.) enquanto “meio” pelo qual se atinge um objetivo. Para finalizar, sugerimos a motivação da metáfora primária ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO (GRADY, 1997), visto que o professor utiliza uma situação financeira para tratar do propósito de aprender a tocar um instrumento.

Quadro 15 – Situação 8 – Caso A

<b>Situação 8</b>	Doc: <i>Você já juntou dinheiro no cofrinho? [...] Estudar um instrumento é muito parecido com isso. [...] Ai o ciclo [de estudo e resultado] começa a ficar bom, porque você começa a gostar dos meios e do final mais ainda.</i>			
	IDEIAS SÃO DINHEIRO			
<b>Docente A</b>	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da prática de estudo. Prazer do processo de estudo/aprendizado	IDEIAS (constância, vontade, estudo diário)	Metáfora	DINHEIRO
<b>Esquema de imagem</b>	CICLO, CAMINHO e PROCESSO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Batidas co-verbais			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 9

O Docente reforça o incentivo ao Estudante, dizendo que há boas habilidades musicais, mas que ainda é preciso “relacionar o instrumento com tocar diariamente”:

DOCENTE: Tem que focar nisso, você tem facilidade para tocar, um pouquinho que você estuda e seu som cresce. Você é musical, você é expressivo, seu lance não está aí, seu lance está em como é que você relaciona o instrumento com tocar diariamente.

O Estudante comenta que tem menos tempo, pois, depois que entrou na faculdade, precisa trabalhar o tempo todo. O Docente diz que deve haver criatividade e que o aluno precisa encontrar a maneira de lidar com essa situação, pois, quando estiver na vida profissional, terá o mesmo problema de falta de tempo. O Docente fala, então, sobre o conceito de *esforço* e as diferenças entre *prazer com esforço* e *prazer sem esforço*, através da ideia de *comer*:

DOCENTE: Mas você tem que sacar como é que isso se dá. Não pode ser só esforço, tem esforço claro que tem.

ESTUDANTE: Mas tem que ter prazer também.

DOCENTE: É, tem que ter... prazer é uma palavra tão doida... por exemplo, você tem prazer em comer... **a comida foi uma delícia e você não tem esforço em comer, mas tem que ter um desafio junto, você não tem desafio em comer...**

ESTUDANTE: A não ser [o desafio de] fazer a comida.

DOCENTE: Prazer pode vir sem desafio, no aprendizado vem um desafio junto com o prazer, e essa relação é a que você precisa fazer ficar legal para você, ser um desafio que você gosta, mas você precisa ir tendo sucessos para o desafio ficar bom. (...) **Precisa encher o primeiro cofrinho.**

O Docente continua a abordar assuntos como disciplina, constância e vontade/prazer de fazer, e busca comunicar ao Estudante que o processo de estudo da flauta precisa de esforço, mas que esse esforço pode ser prazeroso, como comer.

#### IDEIAS SÃO ALIMENTOS

#### IDEIAS SÃO DINHEIRO

Neste caso, repetindo metáforas realizadas anteriormente, o Docente faz a distinção entre *prazer com esforço* e *prazer sem esforço*. Percebemos, com isso, que utilizar domínios comuns à maioria das pessoas, como DINHEIRO e COMER, é algo produtivo na docência do professor, permitindo um entendimento mais fácil ao aluno. A experiência prazerosa de comer é familiar a qualquer pessoa cujas condições de acesso econômico ou de saúde lhe permitam vivenciar. Na frase dita pelo Docente **“você tem prazer em comer... a comida foi uma delícia e você não tem esforço em comer, mas tem que ter um desafio junto, você não tem desafio em comer...”**, que buscava comunicar a ideia de que o prazer pode vir sem esforço, percebemos que há uma boa compreensão por parte do Estudante, que é capaz de contestá-la dizendo **“A não ser [o desafio de] fazer a comida”**. A analogia do Docente, para ser ainda mais acessível, parece ter precisado de um contexto mais detalhado, por exemplo, uma comida gostosa preparada por outra pessoa. De fato, quem come não teve esforço nenhum para chegar ao ato de comer.

O Docente continua e completa a ideia, dizendo que “Prazer pode vir sem desafio, no aprendizado vem um desafio junto com o prazer, e essa relação é a que você precisa fazer ficar legal para você”, tornando o estudo diário “um desafio que você gosta”. Há, aqui, o reforço da ideia quando o professor comenta que para gostar do desafio e do processo “precisa ir tendo sucessos para o desafio ficar bom”. O Docente conclui a frase retomando o nicho metafórico de dinheiro, com a metáfora linguística “Precisa encher o primeiro cofrinho”. Isso indica ao Estudante que ainda é necessário ter uma primeira experiência significativa de sucesso e de objetivos musicais conquistados como frutos da sua rotina e disciplina de estudos. A metáfora “Precisa encher o primeiro cofrinho” é derivada da metáfora primária IDEIAS SÃO DINHEIRO, anteriormente usada pelo Docente. Assim, há continuidade a uma ideia anteriormente exposta e constrói-se maior unidade no discurso.

Nesta Situação, aplicam-se as mesmas metáforas primárias e esquemas de imagem que na Situação anterior: ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO (GRADY, 1997) e CAMINHO e PROCESSO (JOHNSON, 1987).

Quadro 16 – Situação 9 – Caso A

<b>Situação 9</b>	<i>Doc: É, tem que ter... prazer é uma palavra tão doida... por exemplo, você tem prazer em comer... a comida foi uma delícia e você não tem esforço em comer, mas tem que ter um desafio junto, você não tem desafio em comer...</i>			
	<i>Doc: Precisa encher o primeiro cofrinho.</i>			
<b>Docente A</b>	IDEIAS SÃO ALIMENTOS IDEIAS SÃO DINHEIRO			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da prática de estudo. Prazer do processo de estudo/aprendizado	IDEIAS (Prazer do processo de estudo/aprendizado, ESTUDO DIÁRIO, ESFORÇO)	Metáfora	ALIMENTOS DINHEIRO
<b>Esquema de imagem</b>	CICLO, CAMINHO, PROCESSO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	-			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 10

O Docente divide uma história pessoal do seu passado, de um momento de desmotivação em que ele havia perdido a sensação de prazer por tocar e por estudar. Por meio de boas experiências de performance, ele recuperou o gosto por tocar. No trecho, sua “rotina de estudo” é relacionada aos conceitos de “redemoinho” e “espiral”:

DOCENTE: Uma vez teve um ano que eu não estudei flauta, em 1997, eu trabalhava em duas orquestras, eu não estudei, eu estava extremamente desmotivado com tudo o que você pode pensar, eu tocava o dia inteiro e isso me manteve, mas eu sai fora de forma de um jeito, **sem voltar nos meus fundamentos** eu saí fora de forma. Chegou o final do ano e eu começava a esbarrar em coisas, comecei a falhar aqui, ali, mas não foi o fato de ter piorado o que me fez voltar a estudar, foi eu ter tido umas experiências que me fez gostar de voltar a tocar, e de repente entrei naquele **redemoinho** de novo, naquele **espiral** e fui. (GESTO: o Docente simula o redemoinho - G. Metafórico)

O Docente busca comunicar ao Estudante que pode haver períodos de desmotivação e que boas experiências de performance podem auxiliar a retomar a motivação pela rotina de estudo do instrumento. Nesse relato, elementos como *rotina/disciplina de estudo* e *motivação* são estruturais. Por meio da figuratividade, como a imagem de um redemoinho e de um espiral para se referir a *entrar* na rotina de estudo, e a expressão “fundamentos” para falar do estudo de *técnica* de flauta, a experiência pessoal do Docente se torna mais acessível ao interlocutor.

O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO  
AÇÕES COMPLEXAS SÃO FENÔMENOS DA NATUREZA  
COMPLEXIDADE É ESPIRAL  
CAUSA PELO EFEITO

O Docente divide com o Estudante uma história pessoal sobre uma época da sua vida em que ele estava desmotivado. Ao perceber que o Estudante também estava desmotivado naquele momento, o professor comenta “*Uma vez teve um ano que eu não estudei flauta (...) eu estava extremamente desmotivado com tudo o que você pode pensar (...) eu trabalhava em duas orquestras (...) eu tocava o dia inteiro e isso me*

*manteve*”, no entanto “*sem voltar nos meus fundamentos, eu sai fora de forma*”. Nessa colocação, o docente trata de seu *conhecimento técnico básico* em termos de *fundamentos*, motivado pela metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Fundamentos, em termos literais, seriam a base de uma construção. Em nosso discurso, entretanto, é muito comum adotarmos a forma metafórica da palavra para nos referirmos aos nossos conhecimentos básicos, teóricos das mais diversas áreas e práticas de conhecimento. A falta de estudo diário, no relato do Docente, foi enfraquecendo suas habilidades básicas para se desempenhar como flautista profissional, ou seja, os fundamentos da sua técnica flautista começaram a se perder, gerando falhas em suas interpretações. Com isso, notamos que o professor sugere que o estudo de técnica não é somente importante para o ganho de habilidades, mas também para a manutenção das mesmas.

Também há o relato de que “*o que me fez voltar a estudar foi eu ter tido umas experiências que me fez gostar de voltar a tocar, e de repente entrei naquele redemoinho de novo, naquele espiral e fui*”. O Docente metaforiza conceitos complexos de ROTINA/DISCIPLINA DE ESTUDO, através dos conceitos de REDEMOINHO e ESPIRAL. Ambas as imagens remetem a formas cíclicas, que geram movimentos circulares e contínuos. O *redemoinho*, particularmente, carrega a ideia de algo que tem força e impulso, que também pode ser “imparável”. Quando o Docente diz “*entrei naquele REDEMOINHO, naquele ESPIRAL e fui*”, parece haver a sugestão de que ações complexas, como a disciplina de estudo, se comporta como um fenômeno da natureza, que detém energia e ciclicidade. Nesse caso, sugerimos que há três mapeamentos motivadores, sendo eles duas metáforas e uma metonímia: AÇÕES COMPLEXAS SÃO FENÔMENOS DA NATUREZA, COMPLEXIDADE É ESPIRAL (PRESOTTO, 2020) e CAUSA PELO EFEITO. Pode haver, junto a elas, a motivação de um esquema de imagem de CONTAINER, visto que o professor trata do *redemoinho* e do *espiral* como coisas em que se “entra”, e que uma vez dentro, devido às suas forças e efeitos, pode-se deixar levar pelo fluxo da ação.

Os esquemas de imagem CICLO, CAMINHO e PROCESSO (JOHNSON, 1987) estão intrínsecos e são estruturais para as metáforas desta Situação, assim como a metáfora primária AÇÃO É UM MOVIMENTO AUTOPROPULSADO (GRADY, 1997).

Por outro lado, esquemas de imagem como SUPERFÍCIE e HABILITAÇÃO (Ibid.) e a metáfora primária (Ibid.) CERTO É FIRME são trazidos aqui como raízes do domínio conceitual FUNDAMENTO. A experiência física do bebê (MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014; MARTÍNEZ; ESPAÑOL; PÉREZ, 2015) de estar, por exemplo, no solo, em uma *superfície firme* que presta suporte e *habilita* a locomoção no espaço, serve como experiência física e primária para compreender que a TÉCNICA trabalhada e desenvolvida de maneira *certa* é o FUNDAMENTO que permite ao/à flautista tocar as músicas que almeja interpretar.

Para encerrar a aula, o Docente comenta que “tem muita coisa para trabalhar, mas foi bom ter feito isto [de falar] hoje”. Na aula, é evidente a preocupação do Docente em incentivar que o Estudante se conscientize sobre a importância de estudar técnica em uma rotina, além do estudo do repertório.

Quadro 17 – Situação 10 – Caso A

Situação 10	<i>Doc: Uma vez teve um ano que eu não estudei flauta, (...) eu estava extremamente desmotivado com tudo o que você pode pensar, (...) sem voltar nos meus fundamentos eu sai fora de forma. (...) o que me fez voltar a estudar, foi eu ter tido umas experiências que me fez gostar de voltar a tocar, e de repente entrei naquele redemoinho de novo, naquele espiral e fui.</i>			
	O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO AÇÕES COMPLEXAS SÃO FENÔMENOS DA NATUREZA COMPLEXIDADE É ESPIRAL (PRESOTTO, 2020) CAUSA PELO EFEITO			
Docente A	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da prática de estudo. Disciplina e rotina de estudo. Aspecto filosófico da técnica	TEORIAS (Técnicas) AÇÕES COMPLEXAS (Rotina de estudo e Estudo diário) EFEITO	Metáfora Metonímia	Experiência biográfica do Docente. Domínio conceitual cotidiano EDIFICAÇÕES FENÔMENOS DA NATUREZA (Redemoinho) ESPIRAL CAUSA
<b>Esquema de imagem</b>	CONTAINER, CICLO, CAMINHO, PROCESSO, SUPERFÍCIE, HABILITAÇÃO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CERTO É FIRME (GRADY, 1997) AÇÃO É UM MOVIMENTO AUTOPROPULSADO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Metafórico			

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa aula é distribuída em duas grandes partes. Na primeira, o Docente investe em exercícios de repetição, que favorecem o aprendizado de padrões. Na segunda, as ações partem de instancias verbais e do discurso filosófico. Nesta parte, o Docente instiga o Estudante a pensar e a procurar a origem do porquê da sua falta de estudo diário da flauta. O Docente A percebe que esse é um assunto mais relativo à falta de motivação do que à falta de tempo para estudar.

Em termos de método, o Docente tem ritmo rápido de falar e utiliza gestos e movimentos rápidos constantemente, razão pela qual a descrição dos gestos é pouco detalhada em relação aos gestos do Docente B. A maior parte dos gestos utilizados pelo Docente A foram Metafóricos e Batidas co-verbais.

#### **4.4 ANÁLISE DA AULA DO DOCENTE B - ESTUDANTE B**

##### **4.4.1 Resumo do perfil do Docente B**

O Docente B é original da capital do estado, cidade onde está localizada a UF-AB. Nascido e crescido em uma família em que a mãe e o pai são músicos e pedagogos, seu contato com a música e seu ensino aconteceram de um jeito muito “natural”, nas palavras do Docente B. Aos 5 anos de idade, começou a estudar música na escola de música co-fundada por sua mãe. Nela, estudava flauta doce e fez toda sua formação básica. Aos 16 anos de idade, quis começar a estudar um instrumento de orquestra, no caso, a flauta transversal. Fez seus estudos de graduação e mestrado no programa de música da UF do Estado e, já sendo docente no Departamento de música da UF-AB, iniciou seus estudos de doutorado. Nesta etapa de sua formação, o professor seguiu para a área de ciências aplicadas à saúde, pois além da performance musical e da pedagogia, os assuntos relacionados à saúde dos músicos sempre estiveram no marco dos seus interesses.

Enquanto o Docente se percebe como um animador, no sentido de motivador dos estudantes, ele diz: “eu acho que o aluno, ele é antes de qualquer procedimento metodológico de ensino de técnica, ele tem é que tá motivado, ele tem que tá muito com vontade de fazer aquilo (...) eu tento basicamente assim sempre achar um caminho

que dê uma motivação pros meninos né”. Tocar nas aulas é uma das suas estratégias de motivação.

O Docente gosta de iniciar as aulas com duos, geralmente de Telemann, com tonalidades incômodas, para trabalhar a leitura. Nas suas colocações, comenta que evita “verdades absolutas” e procura propor caminhos: “o que funcionar pra pessoa tá ótimo, não necessariamente funciona pra mim né”.

A noção de corporeidade é parte fundamental na filosofia de vida e de ensino de Docente B, que tem estudado fisiologia e vivenciado práticas com a Técnica de Alexander e o *Mindfulness*. No curso da UF-AB, ministra a disciplina optativa de Biomecânica da performance, temática ligada ao tema de estudo do seu doutorado. Sobre a escolha do repertório, nível de desenvolvimento técnico e corporeidade, comenta que “por isso que eu acho que a função do professor nesse momento é adaptar o repertório pra que ele [o estudante] consiga ter um desafio técnico, mas que ele consiga também pensar no corpo, sentir o corpo”. Fala sobre duas ideias contrastantes, porém complementares, em torno às noções de corporeidade: “na verdade o corpo é um músculo só né, a gente divide só pra ser didático”. Nesse sentido de didática, comenta sobre a dissociação de segmentos corporais da Técnica Alexander, que implica compreender que se está tudo interconectado no corpo, o mesmo está estruturado por partes.

Tanto na entrevista quanto na sua aula, o Docente revela sua afinidade pelas metáforas como estratégia de ensino. Menciona que dois dos seus professores ao longo da sua formação usavam muitas metáforas nas suas aulas, e que ele também as usa. Para o docente, isso acontece de maneira inconsciente, assim como a afinidade pela corporeidade enquanto conhecimento em si, consciência do uso do corpo e seu reflexo na interpretação da flauta.

#### 4.4.2 Micro perfil do Estudante B

O Estudante B possui 21 anos de idade e cursa o oitavo semestre do curso (no momento da coleta de dados). O oitavo semestre seria o último, mas o Estudante iria estender um semestre a mais. Com 12 anos de prática constante da flauta, o Estudante

começou a tocar em 2007, com 9 anos de idade, num projeto social da cidade. Desde então, entrou no conservatório da cidade. Nessa instituição, estudou até se formar no curso técnico de flauta. Após isso, ingressou na UF-AB. Na data da coleta, o Estudante havia realizado quatro anos de curso.

#### 4.4.3 Resumo da aula

Na aula foi trabalhada a sonoridade, a flexibilidade de registro, a flexibilidade de lábio/embocadura, a impostação do som, o posicionamento do corpo/postura corporal, firmeza da flauta por meio de exercícios de arpejos subindo e descendo, arpejos quebrados e arpejos com nota pedal e contínua modulação harmônica (-Exercícios diários/Exercices Journaliers- EJ10 de Taffanel & Gaubert). De repertório, a peça *Syrinx* de Claude Debussy foi trabalhada. Nela, o foco foi a velocidade do vibrato, a importância de ter um leque de possibilidades de vibrato, a diferença de um vibrato *standart*, e aspectos interpretativos de tensão e repouso.

#### Situação 1

O Docente B e o Estudante B iniciam a aula com um aquecimento, no qual cada um toca notas em alturas e durações aleatórias, continuando com um Duo de G.F. Telemann em Mi, também em função de aquecimento. Após isso, o Docente pergunta para o Estudante como está sendo trabalhada a técnica do instrumento. O Estudante relata sua resposta e inicia-se uma conversa:

ESTUDANTE: Então, estou tentando fazer um pouquinho de golpe duplo todos os dias, assim como você tinha falado, faço uns cinco minutinhos para não cansar muito, e essas últimas duas semanas eu estou pegando muito pesado em sonoridade para mim resolver esse problema com a embocadura né? Aí, eu tentei esta semana estudar saltos, aí eu peguei esse Moyse aqui, esse é o Moyse né?<sup>71</sup> (“é”, responde o Docente) só que os saltos são muito grandes, aí eu estava preocupado

---

<sup>71</sup> O Docente B mantém, numa estante da sua sala de aula, um livro organizado por ele, no qual foram compilados exercícios de técnica de distintos métodos e duos barrocos para tocar durante as aulas.

com isso, aí a minha embocadura começou a tensionar, aí eu peguei arpejos (“ótimo!” Docente) que é mais próximo.

DOCENTE: Ótimo, vamos fazer um pouquinho? (“mhm”, responde o Estudante) Eu te sugiro que não comece com esse daqui (GESTO: o Docente assinala na partitura - G. Dêitico) de dó, pega um mais fácil de emissão, de repente esses de mí, quer ver? Toca um pouquinho disso aqui para a gente ver?... aí nós vamos fazer o seguinte, nós vamos fazer uma *miscelânea* de coisas para fazer com esse estudo, para você estudar golpe duplo, golpe triplo, ligado, sonoridade, tá? (GESTO: o Docente reforça cada item com a mão esquerda - G. Batida co-verbal)

Neste início da aula, a díade vivencia uma experiência de companheirismo numa dinâmica mediada pela confiança expressada na aleatoriedade e na experimentação sonora nas notas soltas do aquecimento e no fato de tocar uma peça para duo de flautas. Isso também implica uma experiência de modelagem musical, pois durante a aula, qualquer interpretação musical do docente é ineludivelmente uma referência a ser potencialmente reproduzida.

Dialogando em relação ao estudo de técnica, o Estudante comenta que “estou pegando muito *pesado* [...]”, instanciando a metáfora primária DIFICULDADE É PESO. Para dizer que esteve se dedicando bastante ao estudo da técnica, o Estudante relaciona o domínio abstrato de DIFICULDADE com o domínio concreto de PESO. *Pegar pesado*, como resultado, comunica uma intensa dedicação a uma técnica de difícil aprendizagem.

Em resposta, o Docente comenta sobre a possibilidade de estudar vários aspectos técnicos da flauta – distintas articulações e sonoridades – a partir de um mesmo estudo. O docente utiliza a palavra *miscelânea*, que é entendida coloquialmente e metaforicamente como uma junção de várias coisas ou ideias. Em seu sentido literal, a palavra *miscelânea* indica um conjunto de textos de diferentes gêneros. Assim, por meio da palavra *miscelânea*, que trataria literalmente de textos, objetos físicos, o Docente busca se aproximar à ideia de *aspectos técnicos variados da flauta*. Nesse caso, parece haver a aproximação entre os domínios IDEIAS e TEXTOS. Ainda, é possível que o professor relacione também os domínios de EXISTÊNCIA e FORMA FÍSICA, indicando que a ideia abstrata somente existe quando se torna uma

*miscelânea*, algo que possui uma forma física de textos. Sugerimos, portanto, que a expressão possui duas metáforas conceituais subjacentes:

*nós vamos fazer uma **miscelânea** de coisas para fazer com esse estudo*

## IDEIAS SÃO TEXTOS EXISTÊNCIA É TER UMA FORMA FÍSICA

No início do relato, podemos observar que, possivelmente por orientações prévias do Docente e experiência prática do estudo da flauta, o Estudante já conhece estratégias de estudo para abordar a técnica de embocadura e sonoridade. Desse modo, o aluno consegue reconhecer as dificuldades propostas pelo estudo citado e a reação do seu corpo e de sua mente, assim como escolher outras estratégias para superar o novo desafio.

A palavra metafórica *miscelânea*, na língua portuguesa, é um vocábulo muito produtivo para falar de diversos objetos. Como sentido central, a palavra indica a compilação de escritos de vários autores, vários gêneros literários ou vários temas. Coloquialmente, é usada como a “mistura de várias coisas”<sup>72</sup>. Quando o Docente B diz ao Estudante “*nós vamos fazer uma miscelânea de coisas para fazer com esse estudo*”, o docente lhe convida a uma *ação*, a explorar várias possibilidades de estudo técnico com o mesmo material musical. Além disso, há também o aspecto técnico do fazer, que tem implicações filosóficas de como pode ser pensada e organizada parte da sessão de estudo.

Nesta situação, não temos como conferir qual a dimensão do entendimento que o Estudante B fez desta metáfora. Contudo, nesta análise, procurando ampliar a abrangência da expressão – *fazer uma miscelânea* de coisas com um mesmo material musical –, podemos sugerir que o estudante a entenda em duas vias, considerando aspectos como *criatividade* e *autonomia*. O estudante, ao entender que pode trabalhar vários aspectos técnicos a partir de um único material musical ou inversamente, que pode trabalhar uma passagem musical com várias estratégias de estudo, ganha

---

<sup>72</sup> Definição consultada no Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Online, em 13/12/2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/miscelanea>.

autonomia. Tal autonomia se daria na sua rotina individual de estudo e na resolução de problemas técnico-musicais. Possivelmente, o aluno também entenderá que pode aplicar, a um único material musical, vários tipos de aspectos técnicos (sonoridades, articulações, dinâmicas, variações rítmicas, etc) para criar variações numa interpretação musical. Ou seja, através de uma simples expressão, o estudante pode compreender que diversidade de técnicas não é algo que compete só a recursos *técnicos*, mas *expressivos* e *criativos*. Em ambos os casos, a expressão conduz a uma tomada de decisões a partir de um mesmo recurso.

Por outro lado, para além da metáfora, quando o Docente diz “**nós vamos fazer uma miscelânea...**”, é utilizado um tipo de linguagem que enuncia trabalho conjunto da díade Docente-Estudante: *nós*. Nesta situação, o Docente utiliza gestos Dêiticos e Batidas co-verbais para esclarecer e reforçar seu discurso. De acordo com os esquemas de imagem (JOHNSON, 1987), pode-se propor que DIVISÍVEL e COLEÇÃO poderiam ser os esquemas de imagem correspondentes a esta metáfora, assim como a metáfora primária ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997).

Quadro 18 – Situação 1 – Caso B

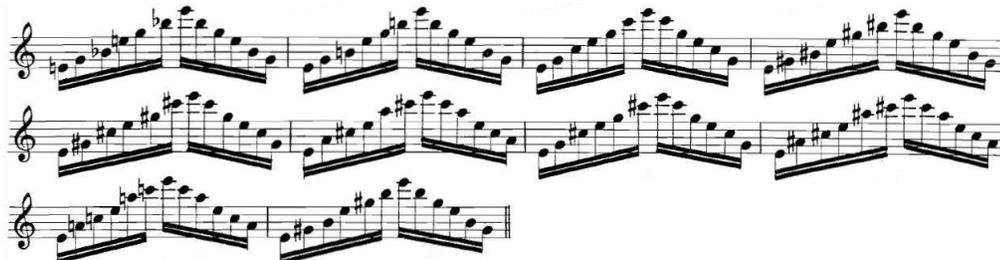
<b>Situação 1</b>	<i>Est: estou pegando muito <b>pesado</b></i>			
	<i>Doc: nós vamos fazer uma <b>miscelânea</b> de coisas para fazer com esse estudo, para você estudar golpe duplo, golpe triplo, ligado, sonoridade, tá?</i>			
<b>Docente B</b>	IDEIAS SÃO TEXTOS EXISTÊNCIA É TER UMA FORMA FÍSICA			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto técnico Articulação e Sonoridade Aspecto filosófico da prática de estudo	IDEIAS EXISTÊNCIA (Estudar vários aspectos técnicos)	Metáfora	TEXTOS TER UMA FORMA FÍSICA (Fazer uma miscelânea)
<b>Esquema de imagem</b>	DIVISÍVEL, COLEÇÃO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	DIFICULDADE É PESO, ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Dêitico e Batida co-verbal			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 2

Continuando a aula, o Estudante toca o exercício EJ10 de Taffanel & Gaubert de arpejos sobre a nota mi em andamento lento.

Figura 6 – EJ10 do Grandes Exercícios Diários de Mecanismo Vol. 4 de Taffanel & Gaubert



DOCENTE: Isso, agora toca de novo, quer ver, repare no seu ouvido o Syrinx também...

Ao pedir que o aluno “repare no seu ouvido”, o Docente atualiza a metonímia conceitual PARTE DO CORPO PELA FUNÇÃO, tratando do *ouvido* em termos da *audição como um todo*. O Docente não sugere que o aluno repare, literalmente, em seu próprio ouvido, mas sim que ele faça um exercício de audição. De forma mais genérica, poderíamos também sugerir a metonímia conceitual PARTE PELO TODO.

Em sequência, o Docente faz um gesto pequeno e sutil em que inclina o peso do seu corpo sobre a perna esquerda (G. Icônico).

ESTUDANTE: A perna né?

DOCENTE: A perna

ESTUDANTE: Eu também reparei

DOCENTE: Esses hábitos a gente tem que combater

Na Situação 2, o Docente B percebe o quanto um aspecto postural – o excesso de apoio numa perna – afeta no resultado da sonoridade do Estudante B. Assim, o Docente chama atenção à correção de maus hábitos posturais, por meio de um gesto (maior apoio na sua perna esquerda) com o qual consegue que o Estudante *veja* e *repare* o que ele deve corrigir no seu próprio corpo. Dita correção ou “*combate*” se

produz pela percepção/auto-observação das sensações corpóreas (consciência corporal/postural, propriocepção) e posterior alteração e melhora de hábitos. Ao dizer *combater*, o docente utiliza uma metáfora de guerra, simulando um contexto em que os maus hábitos posturais e flautísticos seriam oponentes do musicista. Há, portanto, a seguinte metáfora conceitual subjacente:

*Esses hábitos a gente tem que **combater***

### PARTE DO CORPO PELA FUNÇÃO TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA

Nesta situação, a intenção comunicativa se inicia com um gesto icônico. Nele, o Docente, com seu próprio corpo, assinala a questão a ser discutida, chamando atenção para a postura e o equilíbrio do peso nos pés do Estudante. Através desse gesto, o Estudante repara a intenção do Docente de chamar atenção à postura. A metáfora, neste caso, é complemento do gesto. O domínio conceitual de GUERRA é amplamente exemplificado na literatura da TCM pela sua constante presença nas nossas conceituações cotidianas (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2010). O Docente o utiliza ao dizer “*Esses hábitos [no caso, o desequilíbrio na distribuição do peso nas pernas] a gente tem que **combater***”. Nesta mesma frase, a expressão “*a gente*” indica novamente ao Estudante B que eles, Docente e Estudante ativos na ação, devem trabalhar como equipe na superação de hábitos que prejudicam o desempenho flautístico.

Conforme o gesto e a fala inicial do Docente, a metáfora primária SABER/ENTENDER É VER de Grady (1997) também poderia se associar a esta cena, visto que o docente espera (e sugere linguisticamente) que ao ver o gesto o aluno entenda sua má postura. De forma complementar, também poderia ser proposta a metáfora primária PERCEBER É VER. Semelhante a estas, Chuang (2010) sugeriu a metáfora conceptual PRESTAR ATENÇÃO PARA X É ESTAR VENDENDO-O, que também poderia ser aplicada aqui. Metáforas vinculadas à ação de VER são propostas nesta situação, pois o impulso comunicativo acontece pelo gesto realizado pelo Docente, visto

e compreendido pelo Estudante. A partir do gesto, e não da fala, que acontece posteriormente ao gesto, o Estudante compreende a situação proposta. Como esquema de imagem, poderia-se sugerir que o esquema CONTRAFORÇA é uma das bases físicas do conceito de guerra ou combate. Então, tal esquema permitiria que pensássemos em fazer *contraforça* aos maus hábitos posturais/flautísticos por meio de tocar com cuidado e com consciência corporal.

Quadro 19 – Situação 2 – Caso B

Situação 2	<i>Doc: Repare no seu <b>ouvido</b> o Syrinx também</i>			
	<i>Doc: Esses hábitos a gente tem que <b>combater</b></i>			
Docente B	PARTE DO CORPO PELA FUNÇÃO TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA PRESTAR ATENÇÃO PARA X É ESTAR VENDENDO-O (CHUANG, 2010)			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto técnico Técnica Postural	FUNÇÃO TOCAR UM INSTRUMENTO (Corrigir maus hábitos posturais/flautísticos) PRESTAR ATENÇÃO	Metáfora Metonímia	PARTE DO CORPO GUERRA ESTAR VENDENDO
<b>Esquema de imagem</b>	CONTRAFORÇA (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	SABER/ENTENDER É VER (GRADY, 1997) - PERCEBER É VER			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Icônico			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 3

O Estudante B continua trabalhando o exercício EJ10 de Taffanel e Gaubert sobre a nota mi em andamento lento, parando na última nota de cada arpejo, a nota mi, e fazendo vibrato. Ao terminar o exercício o Docente diz:

DOCENTE: Beleza... viu que o som melhorou? (“sim” Estudante) outra coisa, como é que está a firmeza aqui (GESTO: o Docente coloca o dedo indicador da mão esquerda embaixo do lábio, onde se posiciona o bocal da flauta - G. Dêitico)

ESTUDANTE: Eu não reparei isso

DOCENTE: Repara agora. A gente está fazendo fundamento tá? Você lembra por que é que é bom colocar essa perna no mesmo nível? (não fica visível no vídeo a qual perna o Docente está se referindo, conectando com o gesto anterior provavelmente refere-se à perna esquerda)

ESTUDANTE: Para não ficar trocado né? (GESTO: o Estudante encosta a mão esquerda no lado direito do quadril e alterna esse movimento com o lado esquerdo do quadril, junto com isso, faz pequenos meios-giros no torço - G. Dêitico e Icônico)

DOCENTE: Para não girar esse sistema respiratório. Muito bem.

Reparando e questionando sobre aspectos técnicos posturais para tocar a flauta, o Docente utiliza dois diferentes mapeamentos metafóricos: o primeiro primário, que será discutido ao final da Situação, e o segundo ao tratar do estudo de técnicas da música através da palavra *fundamentos*.

### A gente está fazendo fundamento

## O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO

Na frase dita pelo Docente B, a expressão “a gente” implica o mesmo que a Situação 2, referente à díade Docente-Estudante, que está trabalhando em conjunto. Dessa forma, a responsabilidade da aprendizagem não recai somente numa das duas partes, o que pode contribuir à sensação de trabalho em equipe. Até então, portanto, percebemos que o professor sugere em diversos momentos que a aula é um momento de aprendizagem e trabalho conjunto, sem responsabilizar somente o aluno.

Nesta situação, o Docente faz referência ao posicionamento do bocal da flauta entre o queixo e o lábio e ao apoio dos pés. Na sua fala, ao utilizar a palavra *fundamento* metaforicamente, o docente comunica um princípio básico do exercício flautístico profissional: a *técnica* como conceito abrangente (respiração, controle do ar, produção sonora, digitação, postura – o corpo em relação ao instrumento, à estante –, etc) é o *fundamento* para poder tocar o instrumento com domínio, desenvoltura, expertise, indistintamente do tipo de repertório que o/a flautista escolha tocar. Por isso,

considerando a *técnica* como parte do domínio conceitual CONHECIMENTO, sugerimos a subjacência da metáfora O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO. Literalmente, são as edificações que possuem fundamentos, bases e pilares. Porém, é muito comum que nosso discurso adote essas características, de forma metafórica, para falar de domínios mais abstratos, como o conhecimento de técnicas flautísticas.

Outro detalhe observado na Situação 3, para além da metáfora, é como o Docente faz um exercício de conferência de compreensão conceitual quando pergunta ao Estudante “Você lembra por que é que é bom colocar essa perna no mesmo nível?” e ele responde “Para não ficar trocado né?”. Embora suas palavras sejam pouco explícitas, seu gesto, ao se referir à zona torácica e à colocação da mesma, indica que compreende o conceito. O Docente encerra com a frase “Para não girar esse sistema respiratório. Muito bem”, conceituando o assunto com maior clareza e parabenizando o Estudante pelo seu conhecimento. Este é um exemplo no qual o gesto tem um papel fundamental para expressar um conceito compreendido corporalmente, mas que ainda apresenta dificuldade para ser expressado com clareza verbal.

Semelhantemente à Situação 10 do Caso A<sup>73</sup>, repetem-se os esquemas de imagem SUPERFÍCIE e HABILITAÇÃO (JOHNSON, 1987), propostos como raízes do domínio conceitual EDIFICAÇÃO, quando relativo à ideia de FUNDAMENTO. Como metáforas primárias, sugerimos que a situação, de forma geral, apresenta o mapeamento CERTO É FIRME (GRADY, 1997) dado que o professor ilustra um movimento mais adequado com a firmeza corporal. Mais especificamente no trecho em que a *técnica flautística* é tratada em termos de *fundamentos*, a situação também é motivada pelo mapeamento ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997). Cabe ainda acrescentar a subjacência da metáfora primária PERCEBER É VER no início da situação, quando o professor diz “Beleza... viu que o som melhorou?”. Neste caso, o professor não quer dizer que o aluno viu, literalmente, o som, mas sim que ele percebeu a sua melhoria.

---

<sup>73</sup>Ver página 108.

Quadro 20 – Situação 3 – Caso B

Situação 3 Docente B	Doc: <i>Viu que o som melhorou?</i>			
	Doc: <i>A gente está fazendo <b>fundamento</b>, tá?</i>			
	O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da técnica	CONHECIMENTO (Técnica)	Metonímia	EDIFICAÇÃO (Fundamento)
<b>Esquema de imagem</b>	SUPERFÍCIE, HABILITAÇÃO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CERTO É FIRME (GRADY, 1997), ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA (GRADY, 1997), PERCEBER É VER			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Dêitico / Estudante: Dêitico e Icônico			

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Situação 4

Como continuação da cena anterior, na qual o Estudante B está tocando o EJ10 sobre a nota mi, o Docente B fala sobre o posicionamento da flauta no queixo, a regulação da pressão necessária do bocal sobre o queixo para a produção de som, e sobre características do som como impostação e lirismo.

DOCENTE: Para não girar esse sistema respiratório. Muito bem. Então, agora tenta pressionar um pouquinho mais a flauta, eu tive a impressão que está um pouquinho bamba, pode botar um pouquinho mais de pressão.

O Estudante toca o exercício inteiro sobre a nota mi.

DOCENTE: Isso. Agora, aonde é que é difícil aí nesse arpejo? Qual notinha você está achando mais complicadinha de tocar? (“o mi” Estudante) o mi agudo não é? O mi acusticamente na flauta é uma nota ruim, uma nota que na flauta parece que ela não funciona direito. Então, o que *eu te sugiro fazer e você tentar tocar esses arpejos um pouquinho mais **impostado**, você está tocando ele meio... como é que eu falo.. assim... **soft**, bem **molezinho***, é com muito cuidado...

O Docente toca os primeiros três arpejos do exercício e comenta, tratando do ato de tocar em termos do ato de cantar:

DOCENTE: **Tente cantar o mi mais... transforme esse exercício em sonoridade..** (O Docente continua tocando, fica fazendo um pouco de ênfase no intervalo sib agudo -mi agudo, e continua fazendo ênfase na nota mi agudo, deixando-a um pouco mais longa e adicionando vibrato) você tem que pensar que vai tocar esse negócio aqui (CITAÇÃO DE REPERTÓRIO: toca a primeira semifrase de “La Flûte de Pan” de Jules Mouquet)

Figura 7 – Trecho “La Flûte de Pan” de Jules Mouquet, CC. 4-5



O Docente B para de tocar e comenta: “está tocando um arpejo...”. Após, continua a tocar os primeiros arpejos do exercício, para de tocar e diz:

DOCENTE: **Coloca mais lirismo no que você está fazendo** (“mhm” Estudante)

O Docente percebeu que o Estudante não estava tocando com a *firmeza* suficiente, tanto no apoio do bocal da flauta no queixo quanto na qualidade e intenção expressiva do som. Em outras palavras, parece não haver emoção e afetividade na performance. Por meio de uma metonímia, três metáforas, de citação de outra habilidade musical e de uma peça do repertório da flauta, o Docente utiliza domínios conceituais como CANTAR, CONTAINER, OBJETOS e MÚSICA para atingir domínios como TOCAR, MÚSICA e EMOÇÕES.

ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR  
MÚSICA É CONTAINER  
EMOÇÕES SÃO OBJETOS  
EMOÇÃO É MÚSICA

No início da situação, o professor utiliza a seguinte colocação: “eu te sugiro fazer e você tentar tocar esses arpejos um pouquinho mais **impostado**, você está tocando ele meio... como é que eu falo.. assim... **soft**, bem **molezinho**”. Neste trecho, destacamos, primeiramente, o uso do termo *impostado*, um termo convencionalizado à área do canto<sup>74</sup>. Com isso, sugerimos que a fala do Docente seja motivada pela metonímia ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR, visto que o professor tem como alvo que o Estudante toque de outra forma, com mais firmeza.

Após, o Docente parece sugerir que tocar “**soft**, bem **molezinho**” é tocar sem *impostação*, ou seja, sem dar *firmeza* ou *consistência* ao som. Esses termos – tanto os antônimos à “impostação” quanto os propostos aqui como sinônimos –, por ser convencionais na comunidade de prática para falar sobre características do som ou da interpretação, provém de experiências físicas associadas a texturas ou à estabilidade de um objeto. Dita “consistência” na interpretação flautística é produto de aspectos técnicos como controle da entrada e, principalmente, da quantidade e velocidade de saída do ar, consciência corporal enquanto corpo ressonador, controle dos músculos relacionados ao aparelho respiratório e aos faciais que conformam a embocadura, a intenção expressiva *colocada* nos sons, entre outros detalhes técnicos que os flautistas podem levar em consideração.

Visto isso, entende-se que produzir o efeito sugerido pelo professor implica em complexidade técnica. Embora acreditemos que a metáfora facilita a comunicação verbal, não temos como conferir, nesta situação, o quanto o uso de termos como *soft* ou *molezinho* contribuíram à produção sonora do estudante, pois durante a aula o estudante continua, como veremos em situações posteriores, com dificuldades na produção sonora. Isso não implica necessariamente que a metáfora não é efetiva, mas que esta mudança de detalhes técnicos requer tanto controle do corpo, que muito provavelmente não seja atingido de maneira espontânea, e que os conceitos mencionados se compreendem, elaboram e efetuem no longo prazo.

Posteriormente, o Docente utiliza a expressão “**Tente cantar o mi mais**”. Neste momento, novamente há uma projeção das qualidades da habilidade musical do *canto*

---

<sup>74</sup> Segundo a RAE (Real Academia de la Lengua Española), impostar é “Fijar la voz en las cuerdas vocales para emitir el sonido en su plenitud sin vacilación ni temblor”. Verbete disponível em: <<https://dle.rae.es/impostar>>, consultado em 29/06/2022.

sobre o objetivo alvo da fala do Docente, o ato de *tocar*. Mais uma vez, ocorre a subjacência da metonímia ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR. Nesta mesma expressão “***Tente cantar o mi mais... transforme esse exercício em sonoridade...***”, uma falha conceitual comum em músicos/musicistas em formação é a crença de que estudo<sup>75</sup> não é música ou não tem potencial expressivo, o que resulta muitas vezes em performances “frias” dos estudos e limitadas em qualidade da sonoridade, condução sonora e intenção interpretativa. Este fenômeno pode conduzir os estudantes a associarem o estudo de técnica com o tédio, a sensação de falta de sentido, de desconexão com o repertório e com perda de tempo.

Nessa lógica de falta de intenção expressiva, a frase “***coloca mais lirismo***”, utilizada pelo Docente no trecho seguinte da aula, implica diferentes ideias. Primeiramente, ao utilizar a palavra *colocar*, o Docente sugere a ideia de container perante a performance. Nesse sentido, identificamos o mapeamento conceitual MÚSICA É CONTAINER. Complementarmente, o docente também implica que o “lirismo”, ou seja, as emoções e a expressividade do flautista, é a objetivação de uma característica, um objeto que pode ser colocado. Assim, sugerimos a metáfora EMOÇÕES SÃO OBJETOS. Por final, destaca-se que o professor utiliza o “lirismo” como algo que não está dado pelo simples fato de fazer soar o instrumento, mas sim pela *intenção* expressiva que o intérprete coloca nos sons que produz. Com isso, sugerimos ainda a metáfora EMOÇÃO É MÚSICA, visto que a *expressividade*, tratada aqui como uma característica emocional, é abordada como algo *lírico*, musical. Para um músico ou musicista profissional, essa relação pode parecer óbvia. Contudo, para um/a intérprete em formação é fundamental que essa distinção entre *som enquanto fenômeno físico e som para além do físico – enquanto fenômeno expressivo –*, que carrega discurso e dramaturgia, esteja clara.

Às metáforas anteriores, podem ser associadas a metáforas primárias como CERTO É FIRME – *impostação* como algo contrário a *soft, moleza* –, EFEITOS SÃO OBJETOS TRANSFERIDOS – *colocar lirismo* –, e ORGANIZAÇÕES LÓGICAS SÃO ESTRUTURAS FÍSICAS – *lirismo/emoções* enquanto objetos. Por possuímos

---

<sup>75</sup> Fragmento curto ou médio de música criado para desenvolver alguma(s) habilidade(s) específica(s).

metáforas que trazem o domínio CONTAINER, há também a sugestão de uma motivação pelo esquema de imagem CONTAINER (JOHNSON, 1987)

Quadro 21 – Situação 4 – Caso B

Situação 4	<p><u>Doc:</u> <i>Eu te sugiro fazer e você tentar tocar esses arpejos um pouquinho mais <b>impostado</b>, você está tocando ele meio... como é que eu falo.. assim... <b>soft</b>, bem <b>molezinho</b>, é com muito cuidado...</i></p> <p><u>Doc:</u> <b>Tente cantar</b> o mi mais... transforme esse exercício em sonoridade...</p> <p><u>Doc:</u> <b>Coloca mais lirismo</b> no que você está fazendo</p>			
	<p>ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR MÚSICA É CONTAINER EMOÇÕES SÃO OBJETOS EMOÇÃO É MÚSICA</p>			
Docente B	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	<p>Aspecto Técnico-interpetativo Firmeza no apoio do bucal no queixo Expressividade</p>	<p>TOCAR MÚSICA EMOÇÕES (Expressividade)</p>	<p>-Metonímia Metáfora -Citação de repertório</p>	<p>Domínios conceituais cotidianos e da área da música CANTAR CONTAINER OBJETOS MÚSICA</p>
<b>Esquema de imagem</b>	OBJETO, CONTAINER (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CERTO É FIRME, EFEITOS SÃO OBJETOS TRANSFERIDOS, e ORGANIZAÇÕES LÓGICAS SÃO ESTRUTURAS FÍSICAS (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Modelagem musical			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 5

O Estudante continua trabalhando no exercício EJ10 de Taffanel e Gaubert, tendo dificuldades para chegar na nota mi agudo.

DOCENTE: Toca o mi nessa posição aqui lá (GESTO: o Docente mostra o dedilhado de lá grave mais, os dedos indicador e anelar da mão direita. G. Mímica) (e toca a nota mi agudo) aí você escuta esse mí, aí você vai tentar imitar esse timbre na posição real.

O Estudante toca

DOCENTE: A afinação vai mudar um pouquinho (O Estudante ajusta a afinação e melhora). Isso! **Tente tirar uma fotografia na sua cabeça**

*mental do que é que você está fazendo para tocar esse mi.* (O Estudante toca de novo o mi e para) Muito bom (GESTO: o Docente faz “joinha”. G. Icônico), aí *na hora que você estiver tocando um arpejo e na hora de chegar nesse mi você...* **chick** (GESTO: o Docente sem encostar no Estudante faz como se na cabeça do mesmo houvesse um botão para “tirar a foto”, G. metafórico).... **tira essa foto**, vamos lá.

A partir da dificuldade que o Estudante apresenta para tocar a nota mi agudo chegando de um intervalo grande desde uma nota do registro médio (sib) e ligado, o Docente procura comunicar que é preciso compreender o que faz o corpo para produzir uma nota determinada. Assim, complementando a explicação, o Docente sugere fazer memórias corporais daquilo – propriocepção – e memórias acústicas de como soa, ou seja, de qual seria a afinação adequada. Para isso, o Docente sugere que o aluno tente gravar a sequência por meio de uma “fotografia mental” da situação. Neste momento, sugerimos a construção de um nicho metafórico de fotografia, sendo a fotografia tratada como uma memória construída pelo aluno. Nesse nicho metafórico, acompanhado pela onomatopeia *click* e por um gesto icônico, sugerimos a motivação de uma metáfora conceitual que relaciona os domínios de MEMORIZAR e FOTOGRAFAR:

### MEMORIZAR É FOTOGRAFAR

As metáforas da Situação 5 são um exemplo explícito da nossa principal argumentação sobre cognição corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Quando o Docente B, na frase “*Tente tirar uma fotografia na sua cabeça mental*”, direciona o Estudante B a perceber e reconhecer sensações corpóreas desde o proprioceptivo (o quê seu corpo faz para produzir determinado som) até critérios auditivos (qualidade do som e afinação), percebemos nitidamente o apoio corporal no entendimento de técnicas mais abstratas, como técnicas instrumentais e musicais. A orientação da ação de “tirar uma fotografia na sua cabeça/mente” também traz a sensação do próprio corpo e do próprio som, sendo um convite à autonomia, a fixar memórias corporais e acústicas. Essa mesma orientação poderia ser comunicada verbalmente com uma infinidade de possibilidades, mas o Docente apela, neste caso, à consciência corporal e à percepção auditiva. Ninguém melhor do que o próprio Estudante/musicista para conhecer e conceituar para si essas experiências do seu próprio corpo.

É identificável, na mesma frase, que no imaginário do Docente B, a mente está na cabeça. Uma metáfora primária que se associaria a esta expressão é CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA (GRADY, 1997). O Docente complementa sua expressão metafórica com uma onomatopeia que, por sua vez, está reforçada ao dizer “na hora que você estiver tocando um arpejo e na hora de chegar nesse mi você... **click...** tira essa foto”. Fotografar é um ato geralmente explicado como registrar, fixar, materializar a imagem de um momento ou de um objeto. Assim, “tirar uma fotografia na cabeça/mental” de uma sensação corpórea é a busca por compreender, materializar, conceituar uma experiência do corpo, e dar forma a algo da experiência concreta para abstraí-la. Metáforas primárias como INFORMAÇÃO DEDUTÍVEL É CONTEÚDO (GRADY, 1997) também podem se ajustar a essa expressão metafórica na medida em que o Estudante consegue “tirar a fotografia mental” do que faz no seu corpo para produzir som, entender, e deduzir o conteúdo, o conhecimento que tem e se produz no seu corpo, tal como se entenderia na cognição enativa. O esquema de imagem CONTAINER (JOHNSON, 1987) poderia ser considerado na intenção comunicativa do Docente nesta situação, na lógica de que a mente é algo que está, para o Docente, dentro da cabeça, e a fotografia seria algo mental, contido e fixado na memória, dentro da cabeça.

Quadro 22 – Situação 5 – Caso B

<b>Situação 5</b>	<i>Doc: Tente tirar uma fotografia na sua cabeça mental do que é que você está fazendo para tocar esse mi.</i>			
	<i>Doc: na hora que você estiver tocando um arpejo e na hora de chegar nesse mi você... <b>click... tira essa foto</b></i>			
<b>Docente B</b>	MEMORIZAR É FOTOGRAFAR			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto Técnico Propriocepção Produção sonora	MEMORIZAR (Fixar um conteúdo)	Metáfora Onomatopeia	Domínio conceitual cotidiano FOTOGRAFAR
<b>Esquema de imagem</b>	CONTAINER (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO DA CABEÇA e INFORMAÇÃO DEDUTÍVEL É CONTEÚDO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: 1 Mímica, 1 Icônico e 1 metafórico			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 6

O Estudante toca os dois primeiros arpejos do exercício EJ10 sobre a nota mi, deixando o mi agudo um pouco mais longo. No entanto, há algumas falhas/quebras no som, principalmente no intervalo sib médio - mi agudo

DOCENTE: Isso! Olha só, uma **grande** dica para esses arpejos é a nota anterior (ênfase na palavra) ao mi, **ela** já tem que estar muito bem colocada...

ESTUDANTE: Mhm os meus sis estão falhando

DOCENTE: é, estão meio frouxos né? então... (O Docente toca o arpejo. G. Modelagem musical) se o si sair legal, então faz o seguinte, faz uma pausa, faz uma paradinha a mais no si (O Docente toca dois arpejos fazendo a demonstração. G. Modelagem musical) vai lá, experimenta.

Como continuação da Situação 5, o Estudante persiste com dificuldade para tocar a nota mi agudo em sua performance, ao chegar na nota em um intervalo grande, desde uma nota do registro médio (sol#) em ligado. O discurso do Docente B continua enfatizando que é preciso compreender o que o corpo faz para produzir uma nota determinada e, assim, partir de memórias corporais para preparar corporalmente o posicionamento e a tonicidade necessária para produzir a nota. Nesta situação comunicativa, Docente e Estudante utilizam mapeamentos constituídos por domínios conceituais como CONTAINER, OBJETOS e POSSUIR, associados aos domínios conceituais MÚSICA e NOTAS.

MÚSICA É CONTAINER  
NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS  
NOTAS MUSICAIS SÃO POSSES

O Docente B, ao dizer que “ela”, a nota, “tem que estar muito bem colocada...”, está falando sobre o preparo do corpo para produzir uma nota determinada em um trecho musical. Isso implica a colocação adequada do aparelho respiratório e a musculatura do tórax, a flexibilidade da embocadura para a mudança de direção do ar,

conhecer as características da nota que irá ser tocada para realizar rápidas e pequenas mudanças em termos de continuidade, velocidade, ângulo de ar. Tudo isto é condensado na expressão, extraída da original, “a nota anterior ao mí, ela tem que estar muito bem colocada”, e quando isto não acontece, a nota fica “frouxa”. Tais exemplos são bons para demonstrar momentos em que as pessoas falam sobre as notas musicais em termos de objetos (ANTOVIC, 2015; CHUANG, 2010) e colocam nelas características de materialidade conhecidas pela experiência tátil de algum objeto (GIBBS; COLSTON, 1995), com enlaces ou camadas frouxas ou pouco firmes entre si. Assim, expressa-se a necessidade da objetivação do som, de colocar qualidades de objetos físicos ao som para poder descrevê-lo. Nesse caso, identificamos as metáforas MÚSICA É CONTAINER, dado que as notas são *bem colocadas*, e NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS.

Na fala do Estudante B, percebemos também a ocorrência das metáforas NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS e NOTAS MUSICAIS SÃO POSSES quando o aluno diz “os meus sis estão falhando”. Neste momento, o aluno conceitua as notas por ele tocadas como objetos possuídos por ele. De forma mais geral, as metáforas utilizadas nesta situação sugerem a conceitualização da música como algo material, físico. Poderíamos, portanto, resumi-las a uma metáfora mais ampla como MÚSICA É MATERIAL, na qual NOTAS MUSICAIS são caracterizadas como OBJETOS e POSSES.

Durante a situação, os esquemas de imagem CONTAINER e OBJETO (JOHNSON, 1987) associam-se aos conceitos de MÚSICA e NOTA MUSICAL. Há, também, a presença da metáfora primária CERTO É FIRME quando o Docente conceitua, novamente, a nota falhada como algo *frouxo*. A respeito de NOTA FALHADA, podem acontecer possíveis “falhas”, como erro de nota, afinação fora das vibrações necessárias para criar encaixe com as demais ondas sonoras, início da nota pouco definido, som diferente do almejado, soando um harmônico, por exemplo, ou seja, que aconteça algo com a nota diferente do esperado. No início da situação, destacamos também a passagem “Olha só, uma grande dica [...]”, que apresenta a metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO. Tal mapeamento é bastante popular

no discurso, associando a ideia de conceitos importantes a uma ideia mais física, de tamanhos maiores.

Quadro 23 – Situação 6 – Caso B

Situação 6	<p><u>Doc:</u> Olha só, uma <b>grande</b> dica [...] a nota anterior (ênfase na palavra) ao mí, <b>ela</b> já tem que estar muito bem <b>colocada</b>...</p> <p><u>Est:</u> Mhm <b>os meus sis</b> estão falhando</p> <p><u>Doc:</u> é, estão meio <b>frouxos</b> né?</p>			
	<p>MÚSICA É CONTAINER  NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS  NOTAS MUSICAIS SÃO POSSES  MÚSICA É MATERIAL</p>			
Docente B	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto Técnico Produção sonora	MÚSICA NOTAS MUSICAIS	Metáfora	Domínio conceitual cotidiano CONTAINER OBJETOS POSSES MATERIAL
<b>Esquema de imagem</b>	CONTAINER, OBJETO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CERTO É FIRME, IMPORTÂNCIA É TAMANHO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: 2 Modelagem musical			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 7

O Estudante B toca quatro arpejos do exercício EJ10, que tem sido trabalhado durante a aula.

DOCENTE: Isso! **Olha só, agora você está começando a fazer esse exercício de maneira artesanal** (GESTO: O Docente com a mão direita no ar, à altura do peito, e com a palma para cima, frota entre si as pontas dos dedos, como manipulando objetos pequenos. G. Metafórico), de maneira bem minuciosa, vendo o que é que está acontecendo com cada nota, né? **“toque de boiada não”, né?** (GESTO: O Docente com a mão direita no ar, à altura do peito, e com mão aberta e a palma para baixo, faz um movimento de dentro para fora como empurrando ou atirando alguma coisa. G. Metafórico) repetindo nota, repetindo nota. Isso é muito mais importante, **mais rico** para você do que você ficar tocando mecanicamente esse exercício sem prestar atenção, vai lá.

## MÚSICA É MATERIAL IMPORTÂNCIA É RIQUEZA

Durante a aula, o Estudante B começa a realizar o exercício de maneira mais detalhada e consciente. O Docente B percebe e comenta sobre o avanço com o Estudante, assim como sobre a importância de estudar com lucidez cada aspecto envolvido no que está sendo trabalhado. Os tópicos são abordados por meio de metáforas situadas. Primeiramente, há a ocorrência de uma metáfora primária, comentada ao final desta situação. Após, há a primeira metáfora situada, que utiliza o domínio TRABALHO ARTESANAL: *Música é trabalho artesanal*. Neste caso, trata-se de uma metáfora situada devido à sua baixa produtividade linguística. O Docente trata da *música* como uma ação realizada minuciosa e refinadamente. Neste caso, a passagem pode ser relacionada à metáfora MÚSICA É MATERIAL, visto que a música é tratada como um produto *artesanal*. Em contraste, o Docente constrói uma analogia entre a *música* e o *toque de boiada*, um som oriundo do toque do berrante<sup>76</sup> para chamar a boiada (uma ação que requer conhecimento específico, de grandes proporções, realizada em ambientes voltados ao tratamento de animais, os rebanhos de bois). A pesquisa não tem como objetivo rastrear a origem ou o uso regional da expressão “toque de boiada”, mas pode afirmar que a frase faz parte da linguagem coloquial de muitas pessoas que ocupam o território brasileiro e faz parte do imaginário dessa comunidade linguística.

O Docente B utiliza essas duas expressões para se referir ao mesmo objetivo: TRABALHO MINUCIOSO. Na primeira, expressa a ideia de que a música é um trabalho minucioso, enquanto na segunda há o contraste com um som brusco, feito para animais.

Ao final da situação, há também a ocorrência da expressão “*Isso é muito mais importante, **mais rico** para você*”. Neste trecho, sugerimos a atualização da metáfora IMPORTÂNCIA É RIQUEZA, visto que o Docente se refere à importância da prática para o refinamento da produção musical do aluno. Ainda, no início da situação há a subjacência da metáfora primária ENTENDER É VER quando o professor diz “**Olha só,**

---

<sup>76</sup> Corneta feita de chifres de boi, utilizada para gerar sons que atraem o rebanho de bois.

*agora você está começando a fazer esse exercício [...]”.* Aqui, o professor não deseja fazer com que o aluno olhe para algo, mas sim que ele entenda a sua evolução no exercício proposto. A partir das metáforas dessa situação poderia ser proposto o esquema de imagem PROCESSO (JOHNSON, 1987), envolvendo a produção musical como um processo de aprendizagem que requer prática.

Quadro 24 – Situação 7 – Caso B

<b>Situação 7</b>	<i>Doc: Olha só, agora você está começando a fazer esse exercício de <b>maneira artesanal</b> [...] “<b>toque de boiada não</b>”, né? [...] Isso é muito mais importante, mais rico para você.</i>			
	MÚSICA É MATERIAL IMPORTÂNCIA É RIQUEZA			
<b>Docente B</b>	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico da prática de estudo	MÚSICA IMPORTÂNCIA	Metáfora Analogia	MATERIAL RIQUEZA
<b>Esquema de imagem</b>	PROCESSO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	ENTENDER É VER (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: 2 Metafóricos			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 8

O Estudante B continua obtendo resultados do exercício que está realizando.

DOCENTE: Legal, muito melhor, agora, para cada tonalidade, para cada um você vai ter que **passar**, por exemplo, se você pegar o arpejo de sol maior, sol maior não, o que começa com sol, você vai ver que os sis vão se comportar diferente, vai ver? Toca um pouquinho daquele começando com sol.

### A MÚSICA É UMA JORNADA

Nesta situação, o Estudante B está se familiarizando com a experiência de trabalhar uma nota pedal (o mi) e compreender que ela tem resposta e características diferentes em cada tonalidade. O Docente B visa comunicar a importância de saber que

as notas musicais em instrumentos não temperados têm características diferentes conforme o contexto tonal em que está soando.

O Docente utiliza uma expressão amplamente utilizada em nossa linguagem cotidiana, “passar por”. Essa expressão enfoca a noção de movimentos, caminho, percurso, trajeto, ou seja, uma jornada. Oriunda de experiências corpóreas básicas, como a de ser deslocado ou se deslocar de um lugar a outro, a jornada é uma experiência básica da vida no reino animal. Assim, “passar por” uma tonalidade ou por outra tem implicações físicas desde a execução, por exemplo, em mudanças de notas desafiadoras na digitação ou na condução do ar, até a questão teórica e acústica, pois cada tonalidade tem qualidades sonoras distintas, que produzem efeitos auditivos e narrativos distintos, noção que precisa ser comunicada aos músicos em formação, e que pode ser entendida com a ideia de cada tonalidade como um percurso. A expressão “passar por”, neste caso, é utilizada metaforicamente, relacionando os domínios MÚSICA e JORNADA. Assim, obtemos o sentido de *passar por uma tonalidade* semelhante ao de passar por experiências e por períodos da vida, por exemplo. “*Passar por*” está atrelada ao esquema de imagem fundacional CAMINHO (JOHNSON, 1987; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) ou ORIGEM-CAMINHO-META como proposto também na literatura (idem).

Nesta situação, a noção de caminho não está associada à noção de opção ou escolha, mas à noção de *percursos, trajetos* que são *diferentes* entre si, temporalidade e mudança. Tais ideias podem estar ligadas a metáforas primárias como MUDANÇA É MOVIMENTO e OS MOMENTOS NO TEMPO SÃO OBJETOS EM MOVIMENTO AO LONGO DE UM CAMINHO (GRADY, 1997). Sobre o gestual, não há nada a comentar, pois o Docente sentou-se em uma cadeira que estava fora do enquadramento da câmera, não sendo possível registrar os movimentos.

Quadro 25 – Situação 8 – Caso B

Situação 8	<i>Doc: para cada tonalidade, para cada um você vai ter que <b>passar</b></i>			
	A MÚSICA É UMA JORNADA			
Docente B	Dificuldade/Motivação	Domínio-alvo	Recurso Comunicativo	Domínio-fonte
	Aspecto técnico Aspecto filosófico da técnica	MÚSICA (diferenças no estudo de cada tonalidade)	Metáfora	JORNADA
Esquema de imagem	CAMINHO (JOHNSON, 1987, MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) ORIGEM-CAMINHO-META <sup>77</sup>			
Metáfora Primária	MUDANÇA É MOVIMENTO, OS MOMENTOS NO TEMPO SÃO OBJETOS EM MOVIMENTO AO LONGO DE UM CAMINHO (GRADY, 1997)			
Tipo de Gesto	-			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 9

O Estudante B continua trabalhando no estudo EJ10, desta vez sobre a nota sol. Novamente, o aluno encontra dificuldades semelhantes às reportadas em situações anteriores, ou seja, nos intervalos grandes e nos câmbios de registro.

DOCENTE: Isso, acho que você pode fazer das duas maneiras, uma mais... como se fosse mais detalhista, mais minuciosa, e depois uma mais fluida. Você tem que pensar... **você lembra daquelas revistinhas de criança que tem uns pontinhos, número um, número dois, aí você vai linkando assim, aí de repente a gente tem um desenho** (GESTO: gesto no ar de estar unindo pontos. Com a mão esquerda faz um movimento começando à altura do rosto, descendo em diagonal para o lado esquerdo, continuando esses descensos diagonais alternando do lado direito e ao lado esquerdo. G. Metafórico), você tem que pensar que seu ar, quando você sopra **ele tem que ir desenhando isso aqui** (GESTO: assinala a partitura. G. Dêitico), o quê eu quero dizer com isso, você tem que movimentar um pouco mais o lábio, (“tá” Estudante) se você toca com a embocadura mais rígida e parada (GESTO com a mão direita, na frente da sua boca, de palma para dentro, com a mão em forma de garra. G. Metafórico) você começa a ter esses problemas, né? Experimenta...

O Estudante apresenta dificuldades para ligar uma nota à outra, principalmente na mudança de registro do médio para o agudo. Através de gestos e de uma analogia,

<sup>77</sup> Recorrente na literatura sobre esquemas de imagem.

o docente fala sobre a necessidade de entender as notas musicais como os pontos que, unidos, formam um desenho, e sobre a importância de ter a embocadura flexível como mecanismo técnico para realizar saltos de uma nota para outra. De forma situada, poderíamos sugerir a metáfora *Música é um desenho*. Porém, ao construir a analogia simbolizando as etapas da música como pontos traçados de um desenho, que somente ficará completo ao ter todos os seus pontos interligados, sugerimos a subjacência da seguinte metáfora conceitual:

### A MÚSICA É UMA JORNADA

Nesta situação há uma destacada sinergia entre o verbal e o gestual. Com gestos, o Docente B reforça constantemente o que diz. Na frase “ *você lembra daquelas revistinhas de criança que tem uns pontinhos, número um, número dois, aí você vai linkando assim, ai de repente a gente tem um desenho, você tem que pensar que seu ar, quando você sopra ele tem que ir desenhando isso aqui (a música)*”, o Docente evoca uma imagem de uma experiência sensório-motora de usar o lápis e o papel para desenhar linhas que unam os pontos. Não somente sensório-motora, a experiência também é cognitiva, ao desvelar e reconhecer o desenho “escondido” nos pontos, e sociocultural da infância, porque como sugerido pelo docente, é uma “ *revistinha de crianças*” e uma experiência de uma faixa etária específica. Ainda, sugerimos que também seja algo biográfico no sentido de que pelo menos um dos dois (Docente ou Estudante) ou ambos tivessem passado pela experiência de ter e desenhar numa revista de crianças.

Isso tudo se insere no entendimento de *conhecimento experiencial corporificado* proposto no referencial teórico. A partir dele, entendemos como o conhecimento e a conceituação se forja pelos nossos processos evolutivos, neurais, biopsicossociais e culturais (VARELA, THOMPSON; ROSCH, 1992; LAKOFF; JOHNSON, 1999; TOMASELLO, 1999; LITTLEMORE, 2003; MARTÍNEZ, 2008, 2015; MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014; MANCHINI, 2020). Para este entendimento, os esquemas de imagem LINK/ENLACE (JOHNSON, 1987) poderiam ser fundamentados.

Ao final, há ainda a passagem em que o professor utiliza “ *ele tem que ir desenhando isso aqui*” se referindo ao ar soprado pelo estudante ao tocar a sequência.

Neste caso, o Docente utiliza o recurso da personificação, tratando do ar como um elemento que desenha, assim como uma pessoa. Ademais, o Docente B faz uma conferência de compreensão conceitual quando, após a primeira metáfora, explica em termos explícitos o que ele quer dizer “o *quê eu quero dizer com isso, você tem que movimentar um pouco mais o lábio*”. O Estudante confirma dizendo “*tá*”.

Quadro 26 – Situação 9 – Caso B

<b>Situação 9</b>	<i>Doc: você lembra daquelas revistinhas de criança que tem uns pontinhos, numero um, número dois, aí você vai linkando assim, ai de repente a gente tem um desenho, você tem que pensar que seu ar, quando você sopra ele tem que ir desenhando isso aqui</i>			
	A MÚSICA É UMA JORNADA			
<b>Docente B</b>	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto técnico Continuidade do ar Flexibilidade de lábio Mudança de registro Conexão entre as notas	MÚSICA	Analogia	JORNADA
<b>Esquema de imagem</b>	LINK/ENLACE			
<b>Metáfora Primária</b>	-			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: 2 Metafóricos e 1 Dêitico			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 10

O Estudante B continua tocando o estudo de arpejos, visando melhorar a ligação entre notas distantes de baixo para cima, o que inclui mudança de registro. O Docente B rege e comenta:

“vá **subindo**” (GESTO: o Docente realiza movimento delicado com a mão direita vertical-diagonal, de baixo para cima, desenhando uma linha curva diagonal, evocando a linha do arpejo. G. Regência).

MÚSICA É MATERIAL

Nesta pequena situação, o gesto do Docente é o mais destacado: ele rege a performance do Estudante reforçando o movimento ascendente do arpejo, E complementa seu movimento com a expressão metafórica “*vá subindo*”. Ao dizer tal expressão, que se origina em uma metáfora orientacional (LAKOFF; JOHNSON, 1980), o docente está associando o movimento ascendente do arpejo a algo material, que pode subir e descer. Desta forma, o Docente expressa o desejo de que o aluno siga a partitura, o que inclui o arpejo ascendente. Literalmente, o aluno não fará nenhum movimento de subida, somente tocará um arpejo ascendente. Assim, instancia-se a metáfora MÚSICA É MATERIAL.

Na expressão aqui analisada, a metáfora pode ser diretamente associada ao esquema de imagem VERTICALIDADE (GIBBS, 1994), um conhecimento básico e diretamente associado à nossa experiência corpórea. Enquanto bebês, somos alçados por nossos cuidadores; quando iniciamos a autopropulsão/locomoção, ficamos em pé, com o corpo “para cima”; quando crescemos, crescemos para cima. Por isso, este esquema de imagem está amplamente presente nas nossas metaforizações. Nesta situação, a melhora da performance do estudante foi notável.

Quadro 27 – Situação 10 – Caso B

Doc: <i>vá subindo</i>				
MÚSICA É MATERIAL				
Situação 10	Dificuldade/Motivação	Objetivo ALVO	Recurso Comunicativo	Possível Origem FONTE
Docente B	Aspecto técnico Continuidade do ar Flexibilidade de lábio Mudança de registro Conexão entre as notas	MÚSICA (flexibilidade no ascenso melódico)	Metáfora	MATERIAL
Esquema de imagem	VERTICALIDADE (GIBBS, 1994)			
Metáfora Primária	-			
Tipo de Gesto	Docente: Regência			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 11

Como continuação da Situação anterior, o estudante toca o exercício EJ10 de arpejos com algumas melhoras, mas ainda com algumas dificuldades de execução nas mudanças de nota. Ao parar de tocar, o Docente comenta:

DOCENTE: Muito bom, sacou?

ESTUDANTE: “ahamm”... É porque às vezes eu preocupo com outras coisas e eu esqueço.

DOCENTE: Isso é fundamental, é um tiro ao alvo, você tem o alvo aqui, só que nessa coisa da flauta cada hora é um alvo, se você fica atirando só nesse aqui (G. Dêitico), aí os outros você está errando, entendeu? (GESTO: O Docente sobre a parede com o dedo indicador da mão direita marca três pontos de maneira ascendente e diagonal, neste desenho imaginário representa o arpejo, enquanto menciona os “tiros ao alvo”. G. Metafórico)

DOCENTE: Então, por exemplo, você está mais no grave, você está tocando fá e vai tocar o ré grave ou tocar o dó, já não tem que mexer tanto tanto, mas num arpejo você está saindo de um grave e indo para o agudo, lá tem que mexer um pouco a direção do ar, né?

### TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA UM PROBLEMA É UM ALVO

Ao falar do estudo da flauta transversal como “um tiro ao alvo [...]”, o Docente constrói um nicho metafórico através da metáfora TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA. De forma mais pontual, dentro do nicho, o Docente também atualiza a metáfora UM PROBLEMA É UM ALVO, simbolizando, em diferentes alvos, diferentes problemas encontrados ao tocar o instrumento. De fato, utilizar metáforas de guerra ao tratar de problemas enfrentados é algo muito produtivo no discurso. No exemplo destacado, o Docente está chamando de “alvo” cada nota musical.

Durante o gesto que acompanha a metáfora desta situação, o Docente realiza um gesto dêitico. Ao dizer “se você fica atirando só nesse aqui”, o Docente indica, com ênfase, o primeiro dos três pontos desenhados metaforicamente na parede. Na execução da flauta e de outros instrumentos de sopro, um elemento fundamental da

técnica é o direcionamento da flexibilidade nos músculos faciais que formam a embocadura. Neles, com movimentos muito pequenos e sutis, os instrumentistas mudam o tamanho do orifício de saída de ar, relacionando a quantidade de ar que sai e o ângulo de saída de ar à mudança de registro (grave, médio, agudo).

Para finalizar, o Docente fornece exemplos práticos sobre as ideias, comunicando gestual e metaforicamente. Nesse sentido, o Docente destaca que, se o Estudante mantém a embocadura fixa, na mesma posição de tocar uma mesma nota, continuará com dificuldades para a mudança de uma nota para outra. Assim esquemas de imagem que podem ser associados ao objetivo alvo da situação são BLOQUEIO, referente à embocadura pouco flexível que o estudante tem no momento da aula, LINK/ENLACE referente ao objetivo da união entre uma nota e outra, EQUILÍBRIO, em relação ao ajuste fino que o Estudante precisa fazer na sua embocadura, e PROCESSO, que embora não é mencionado explicitamente, é um esquema de imagem que implica em movimento. A qualidade física FLEXIBILIDADE poderia ser proposta neste trabalho para esta situação. No trecho “já não tem que **mexer** tanto tanto, mas num arpejo [...] lá tem que **mexer** um pouco a direção do ar, né?”, sugerimos que a motivação da metáfora primária MUDANÇA É MOVIMENTO (GRADY, 1997). Embora o movimento da embocadura cause, literalmente, mudanças no som produzido, o trecho destacado apresenta o uso do verbo *mexer*. Literalmente, o/a flautista não mexe no ar, mas sim movimenta a sua boca para que ocorram diferentes mudanças na produção do som. Sendo assim, no último trecho destacado, a metáfora MUDANÇA É MOVIMENTO parece ter sintonia com a intenção comunicada.

Quadro 28 – Situação 11 – Caso B

Situação 11  Docente B	<i>Doc: é um tiro ao alvo, você tem o alvo aqui, so que nessa coisa da flauta cada hora é um alvo, se você fica atirando só nesse aqui (G. Dêitico), ai os outros você está errando, entendeu?</i>			
	<i>Doc: já não tem que <b>mexer</b> tanto tanto, [...] lá tem que <b>mexer</b> um pouco a direção do ar, né?</i>			
	TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA UM PROBLEMA É UM ALVO			
	Dificuldade/Motivação	Domínio-alvo	Recurso Comunicativo	Domínio-fonte
Aspecto técnico flexibilidade da embocadura em função	TOCAR UM INSTRUMENTO UM PROBLEMA	Metáfora Nicho metafórico	GUERRA UM ALVO	

	da mudança de registro	(Constantes mudanças de notas ao tocar flauta)		
<b>Esquema de imagem</b>	BLOQUEIO, LINK/ENLACE, EQUILIBRIO, PROCESSO (JOHNSON, 1987) FLEXIBILIDADE			
<b>Metáfora Primária</b>	MUDANÇA É MOVIMENTO (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: Metafórico / Dêitico			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 12

Continuando com a aula, o Docente B opta por mudar de exercício. Desta vez, com arpejos quebrados, novamente sobre a nota mi (mi grave - si médio - sol# médio - mi médio - si agudo - sol # agudo).

DOCENTE: Quer ver? Começa de um mais... cadê eles... (o Docente está folheando o livro para achar o estudo) esse aqui (G. Dêitico), esse é um pouco mais leve, começa do... pode começar do ré, do mib, do mi bequadro, aqui oh, faça aqui (G. Dêitico)

Nesta situação, identificamos o mapeamento metafórico primário DIFICULDADE É PESO, em que o entendimento de um exercício *leve* está relacionado a aspectos como estratégia de estudo e filosofia da prática de estudo. Nela o Docente B visa comunicar que, para começar a trabalhar o arpejo quebrado, é prudente começar com uma nota e um registro sonoro de fácil emissão. Assim, o Docente realiza linguisticamente o mapeamento entre os domínios DIFICULDADE, um conceito mais abstrato, e PESO, um conceito mais concreto. Neste caso, a ausência ou pouca dificuldade são mapeadas à palavra *leve*, enquanto exercícios de maior dificuldade, à palavra *pesado*.

Semelhantemente à Situação 1, em que o Estudante diz que "pegou pesado", a metáfora do Docente pode ser ampliada durante a rotina de estudo, por exemplo, quando é abordada uma passagem tecnicamente difícil. Ali, seria uma boa estratégia começar com um andamento lento. Ou, quando estamos conhecendo algum esquema ou padrão, seria um bom critério começar, na(s) primeira(s) vez(es), numa tonalidade com poucas alterações, em um registro sonoro de fácil emissão ou em um andamento

que permita simultaneamente “fazer” e “pensar racionalmente” sobre o que está sendo feito. Assim, um exercício torna-se menos PESADO, mais LEVE, e, por conseguinte, menos difícil de executar os dedilhados e a quantidade de alterações musicais, para que o grau de dificuldade seja progressivo. Também seria proposto o PESO como esquema de imagem, para além de um domínio conceitual. O PESO, enquanto pesado ou leve, é um experiência corpórea, vivenciada no próprio corpo ao interagir com outros objetos e corpos. Os gestos, nesta situação, foram utilizados pelo Docente com o objetivo de assinalar o que o ele chamava de “*aqui*” na partitura.

Quadro 29 – Situação 12 – Caso B

Situação 12	<i>Doc: Quer ver? Começa de um mais... cadê eles... esse é <b>um pouco mais leve</b></i>			
	DIFICULDADE É PESO			
Docente B	Dificuldade/Motivação	Domínio-alvo	Recurso Comunicativo	Domínio-fonte
	Aspecto filosófico da prática de estudo Estratégia de estudo	DIFICULDADE	Metáfora	PESO
Esquema de imagem	PESO			
Metáfora Primária	DIFICULDADE É PESO (GRADY, 1997)			
Tipo de Gesto	Docente: 2 Dêiticos			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 13

Na execução do exercício, o Estudante B falha duas vezes no intervalo si agudo - sol # agudo e comenta:

ESTUDANTE: Aí é... sempre os agudos dão uma falhada

DOCENTE: Pois é, porque o lábio não está indo no lugar certo... (O Estudante toca a nota sol# agudo e o som sai bem) o difícil não é tirar a nota, o difícil é o caminho (“é” Estudante) né?

A MÚSICA É UMA JORNADA

Na Situação 13, são observados padrões metafóricos mencionados em situações anteriores do Docente B. Na expressão metafórica “o lábio não **está indo no lugar certo**”, o “*lábio*” é entendido como um objeto de movimento autônomo. Nesta expressão, acontece o fenômeno comunicativo da personificação, em que dotam-se características animadas e autônomas ao lábio, uma parte do corpo inanimada. Através desse recurso, o Docente torna o discurso um pouco mais leve. De forma alternativa, o Docente poderia ter dito “você não está movendo o lábio”, que seria um enunciado mais concreto e direcionado ao Estudante como agente da ação. A personificação do lábio é um combinado inconsciente e simbólico entre Docente e Estudante. Ambos sabem que o lábio não é um objeto autônomo, mas sim uma parte do corpo do Estudante conduzida ao movimento por ele mesmo: A personificação, aqui, ameniza o discurso, como mencionado por Cameron (2008) sobre metáforas e educação. O mesmo fenômeno ocorre na fala do Estudante, que diz que “os agudos dão uma falhada”. Neste caso, não são as notas agudas que falham, mas sim a produção do aluno nessas notas específicas, ou seja, o próprio aluno. Verificamos, na fala do Estudante, outro exemplo da adoção de características humanas a uma entidades inanimadas.

Ainda, ao dizer que “o lábio não **está indo no lugar certo**”, o Docente instancia a metáfora primária CORRETO/ADEQUADO ESTÁ NO LOCAL CERTO e ATINGIR UM OBJETIVO É CHEGAR EM UM DESTINO (GRADY, 1997). Ao dizer que o lábio não está no local adequado, o Docente implica que o objetivo do exercício de aprendizagem não foi atingido e que o exercício está incorreto. Dessa forma, o objetivo só será atingido quando o aluno conseguir produzir os sons com a embocadura adequada, com os lábios posicionados no local certo.

Na segunda expressão metafórica “o difícil não é tirar a nota, **o difícil é o caminho**” o esquema de imagem CAMINHO (JOHNSON, 1987) está novamente presente, assim como a metáfora conceitual A MÚSICA É UMA JORNADA. Nesta situação, o Docente busca comunicar que a dificuldade para emitir as notas não é produzir cada uma individualmente, mas emití-las em relação às outras notas, as que foram tocadas antes e as que serão tocadas depois. Na fala do professor, há a ideia de que uma sequência de notas formaria um caminho, aspecto importante do domínio conceitual JORNADA.

Isso está diretamente associado ao aspecto de *flexibilidade de lábio* trabalhado durante boa parte da aula. A noção de caminho, então, também está associada não somente ao início e fim do mesmo, mas aos acontecimentos que ocorrem nele enquanto trajeto. Uma metáfora primária que se aproxima a esta ideia é MEIOS SÃO CAMINHOS (GRADY, 1997), sendo o *caminho* musical o conjunto de notas a serem tocadas. Nessa situação não foram identificados gestos com intenção comunicativa.

Quadro 30 – Situação 13 – Caso B

<b>Situação 13</b>	<i>Est: os agudos dão uma falhada</i>			
	<i>Doc: o lábio não <b>está indo</b> no lugar certo... o difícil não é tirar a nota, o difícil é o <b>caminho</b></i>			
<b>Docente B</b>	A MÚSICA É UMA JORNADA			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto técnico flexibilidade da embocadura Aspecto filosófico da técnica	Música (Flexibilidade de lábio, passo de uma nota para outra)	Metáfora Personificação	Domínio conceitual cotidiano JORNADA
<b>Esquema de imagem</b>	CAMINHO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CORRETO/ADEQUADO ESTÁ NO LOCAL CERTO, ATINGIR UM OBJETIVO É CHEGAR EM UM DESTINO, MEIOS SÃO CAMINHOS (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	-			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 14

Após uma explicação teórica do Docente B sobre a falha técnica que o Estudante está realizando, o Estudante toca. Porém, apresenta dificuldades novamente no mesmo intervalo (si médio - sol # agudo). O Docente continua com a seguinte sugestão:

DOCENTE: Faz o seguinte, você faz (MODELAGEM AURAL: O Docente canta a escala) si-dó#-ré-mí-fá#-sol#, (“na hora que eu chegar no si?” Estudante) faz a escalinha.

O Estudante toca três vezes a pequena escala entre as notas si médio e sol# agudo.

DOCENTE: Você vai tocar o si e vai **cantar dentro da sua cabeça** essa passagem (MODELAGEM AURAL: O Docente canta de novo a escala)

O Estudante toca seguindo a instrução e o intervalo sai notavelmente melhor. O Docente lhe parabeniza e comenta:

DOCENTE: Então, outra coisa, quando você **chega** a um intervalo que você está com dificuldade, **preenche** ele, com as notas intermediárias, (“pensar bem a altura” Estudante) a altura e saber bem o movimento que você tem que fazer para chegar nessa nota (“aham” Estudante). Vamos ver a peça um pouquinho? (“vamos” Estudante).

### A MÚSICA É UMA JORNADA BOM É CHEIO

O Docente B, ao observar que persiste a dificuldade do Estudante B para tocar um intervalo que implica mudança de registro, passa a explicar de forma metafórica a causa da dificuldade, para dar estratégias pontuais para sua resolução. Duas vias são utilizadas: a metáfora e a modelagem aural. Na expressão “Você vai tocar o si e vai **cantar dentro da sua cabeça** essa passagem”, o Docente nomeia como “*cantar*” uma ação produzida no aparelho fonador, a capacidade do cérebro de registrar e autogerar sons para serem escutados internamente pelo sujeito, o que é conhecido como imagem acústica (SAUSSURE, 1975). O domínio conceitual CANTAR já havia sido usado pelo Docente durante a aula na Situação 4, através da metonímia ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR. Naquele momento da situação, o Docente inclui, pela primeira vez em aula, a Modelagem aural, envolvendo seu próprio canto para exemplificar o exercício proposto. Porém, naquele exercício, o foco não era o canto, mas sim o tocar do instrumento. No trecho aqui analisado, não pensamos ser adequada a mesma metonímia conceitual, visto que o professor se refere ao *cantar* como um exercício complementar ao *tocar*, como um canto no seu ouvido interno, mas não externalizado pelo corpo.

A parte da frase que diz “*dentro da sua cabeça*” atualiza a metáfora primária O CONHECIMENTO É UM CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA (GRADY, 1997). Sugerimos tal metáfora pois, ao “*cantar dentro da cabeça*”, o aluno está

complementando o conteúdo que está sendo praticado no exercício, utilizando o seu conhecimento. Adiante, o Docente diz “quando você **chega** a um intervalo que você está com dificuldade, **preenche** ele, com as notas intermediárias”. Neste exemplo, há a ocorrência de duas metáforas conceituais: A MÚSICA É UMA JORNADA, quando o Docente trata do intervalo como um lugar em que se chega, e BOM É CHEIO, ao indicar que o aluno deve *preencher* o intervalo para melhorar sua performance. Ao “preencher” o intervalo, ou seja, ao tocar as notas que estão entre o si médio e o sol# agudo, o Estudante está ensinando ao seu corpo os movimentos musculares voluntários e involuntários, as mudanças de ângulo e a velocidade da coluna de ar necessária para realizar com eficiência tal união de sons. Metaforicamente, as notas intermediárias ensinam a forma para produzir som de boa qualidade em ambas as notas. Assim, relacionam-se os domínios de BOM e CHEIO: a performance é *boa* através do preenchimento do intervalo com notas intermediárias. Nesta metáfora, podem ser associados os esquemas de imagem CHEIO-VAZIO e HABILITAÇÃO (JOHNSON, 1987). A partir desta situação, o Docente sentou numa cadeira que estava fora do enquadramento da câmera, razão pela qual não há gestos registrados.

Quadro 31 – Situação 14 – Caso B

<b>Situação 14</b>	<i>Doc: Você vai tocar o si e vai cantar <b>dentro da sua cabeça</b> essa passagem</i>			
	<i>Doc: quando você <b>chega</b> a um intervalo que você está com dificuldade, <b>preenche</b> ele, com as notas intermediárias</i>			
<b>Docente B</b>	A MÚSICA É UMA JORNADA BOM É CHEIO			
	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	Aspecto filosófico e prático da técnica Dificuldade de mudança de registro em intervalo grande	CONHECIMENTO MÚSICA BOM	Metáfora	Domínio conceitual cotidiano CONTEÚDO NA CABEÇA JORNADA CHEIO
<b>Esquema de imagem</b>	CHEIO-VAZIO e HABILITAÇÃO (JOHNSON, 1987)			
<b>Metáfora Primária</b>	CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA (GRADY, 1997)			
<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: 2 Modelagem aural			

Fonte: Elaborado pela autora.

### Situação 15

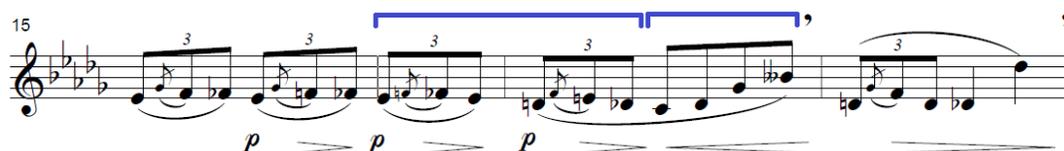
Chegando à última parte da aula, a díade começa a trabalhar a peça para flauta solo “*Syrinx*”, de Claude Debussy. O Estudante toca a peça do início ao fim, e o Docente comenta:

DOCENTE: Muito bom, é o clima -da peça-

ESTUDANTE: É, eu errei alguns dedinhos por aí

DOCENTE: Ah não, mas -fala incompreensível-. Olha só, algumas coisinhas. Na hora que você está lá na primeira linha da segunda folha (MODELAGEM AURAL: O Docente canta o primeiro trecho marcado na Figura 8) na hora que você está chegando às colcheias (MODELAGEM AURAL: canta o seguinte trecho marcado na Figura 8) você está correndo (“tá” Estudante)

Figura 8 – Trechos cantados pelo Docente B da peça "Syrinx" de Claude Debussy. CC. 15-16



### EFEITO PELA CAUSA

Nesta situação o Docente B inicia seu comentário parabenizando o Estudante B e, após isso, comenta sobre as “*coisinhas*” que o Estudante ainda precisa prestar atenção. Esta medida de iniciar as intervenções pedagógicas, destacando primeiro o ganho e, posteriormente, o que precisa ser trabalhado, é considerada adequada nas discussões e práticas pedagógicas contemporâneas e comentadas por Tait (1992).

A expressão esse é “o clima”, utilizada pelo Docente, é fundamentada na experiência física perceptiva da condição atmosférica de uma região, de um período, de um momento. Entretanto, note que o Docente não está falando diretamente das condições atmosféricas, mas sim da sensação trazida pela música. Através do mapeamento conceitual primário CIRCUNSTÂNCIAS SÃO CLIMA (GRADY, 1997), a experiência sensorial que contém elementos como temperatura e sensação térmica, umidade, iluminação e cor do ambiente tem sido conceitualmente expandida a outras

experiências cotidianas. Expressões que relacionam elementos de um domínio concreto como o *clima* a ideias abstratas como *sensações* e *estados*, como o *clima empresarial*, por exemplo, ligadas ao “ambiente” de relações intersubjetivas, são fundamentadas desde a sensação (sensorial) até o sentimento (emoção). Assim, “o clima” de uma peça, é formado pela ambiência de quem a compõe e, principalmente, pela interpretação de quem a comunica a quem a escuta. O esquema de imagem MOMENTUM (BAILEY *et al.*, 1997) também pode ser vinculado a esta metáfora.

Posteriormente, ao dizer ao aluno “você está **correndo**”, o Docente busca comunicar que o aluno está tocando a peça em uma velocidade mais rápida. Literalmente, o aluno não estava correndo no ambiente da sala de aula. Nesse caso, há a instanciação de uma metonímia conceitual do tipo EFEITO PELA CAUSA. É provável que o docente buscava enfatizar, com sua fala, o efeito do *tocar rápido* em termos de uma causa dessa rapidez, a de *estar correndo*. O ato de correr, utilizado aqui metonimicamente, é um tipo de experiência corpórea de autopropulsão e deslocamento de um lugar para outro numa velocidade mais rápida que engatinhar ou caminhar. No trecho, é utilizado pelo Docente para indicar ao Estudante que está tocando num andamento mais rápido que o ideal para a passagem.

Nesta situação, podemos associar o esquema de imagem MOVIMENTO, que segundo Mandler e Pagán Cánovas (2014, p. 518) é um esquema de imagem básico que se desdobra em outros possíveis, como ANIMAR MOVIMENTO, por exemplo. A partir disso, pode ser proposta a metáfora primária MUDANÇA É MOVIMENTO (GRADY, 1997), atrelada à nossa experiência física de movimento e à mudança do estado das coisas no mundo.

Quadro 32 – Situação 15 – Caso B

<p style="text-align: center;"><u>Doc: Muito bom, é o clima [da peça]</u>  <u>Doc: na hora que você está chegando às colcheias você está correndo</u></p>				
EFEITO PELA CAUSA				
Situação 15	Dificuldade/Motivação	Domínio-alvo	Recurso Comunicativo	Domínio-fonte
Docente B	Aspecto técnico-interpretativo Sonoridade Expressividade Andamento/tempo	EFEITO (Tocar em um andamento diferente)	Metonímia	Domínios conceituais cotidianos CAUSA (Tocar em um andamento mais

				rápido)
Esquema de imagem	MOVIMENTO (MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) MOMENTUM (BAILEY <i>et al.</i> , 1997)			
Metáfora Primária	CIRCUNSTÂNCIAS SÃO TEMPO/CLIMA, MUDANÇA É MOVIMENTO (GRADY, 1997)			
Tipo de Gesto	-			

Fonte: Elaborado pela autora.

## Situação 16

Para finalizar a aula, como continuação da situação anterior, o Docente comenta a respeito da interpretação das figuras rítmicas e do vibrato. Para isso, utiliza metáfora e onomatopeia.

DOCENTE: Ou seja,  você está **quebrando** as proporções rítmicas, você está mudando o ritmo (“aham” Estudante), você pode acelerar ou ralentar, mas não mude as proporções rítmicas. Agora, o que está... não é me incomodando, mas que você pode trabalhar um pouco mais é o vibrato, as suas ondas do vibrato elas estão muito grandes (“e lentas né?” Estudante), é, grandes e lentas, principalmente no grave, então tem uma hora que você fica  uou uou uou uou uou uou uou  (ONOMATOPEIA) você tem que talvez diminuir isso aí (“tá” Estudante) quer tentar? (“aham... tocando?” Estudante) tocando... pode pegar... pega do início de novo.

### PROPORÇÕES MUSICAIS SÃO OBJETOS MÚSICA É MATERIAL

Em sua fala, o docente utiliza a frase “você está **quebrando** as proporções rítmicas” ao perceber que o estudante não está interpretando com precisão as figuras rítmicas escritas pelo compositor. De forma semelhante à Situação 6, em que o Docente atualiza o mapeamento NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS, aqui ele sugere que PROPORÇÕES MUSICAIS SÃO OBJETOS. O conceito de *quebrar* é entendido cotidianamente como romper, separar, torcer um objeto ou corpo. Trazer esta ideia para as “proporções rítmicas” implica em um resultado sonoro que não corresponde ao idealizado e materializado na escrita do compositor. Literalmente, não é possível *quebrar* uma proporção, mas sim tocá-la de uma forma diferente, mais ou menos acelerada. Na interpretação musical de música escrita e, neste caso, acadêmica, a

proporção rítmica é uma construção entre a narrativa proposta por quem compôs a peça musical por meio de signos representados na partitura e a interpretação que o executante faz de ditos signos. Ao mesmo tempo, pode contemplar também como o intérprete pode colocar a sua proposta sem alterar o “texto”. O docente comenta: “você pode acelerar ou ralentar, mas não mude as proporções rítmicas”. Neste caso, o Estudante pode alterar o andamento, ou seja, a velocidade de movimento dos signos, mas não os signos em si. Analisando a produção metafórica aqui discutida, de forma geral, poderíamos sugerir que o professor trata das características da música em termos de objetos, tornando-as mais concretas para o entendimento do aluno. Mais uma vez, portanto, podemos sugerir que o discurso do professor atualiza a metáfora conceitual MÚSICA É MATERIAL.

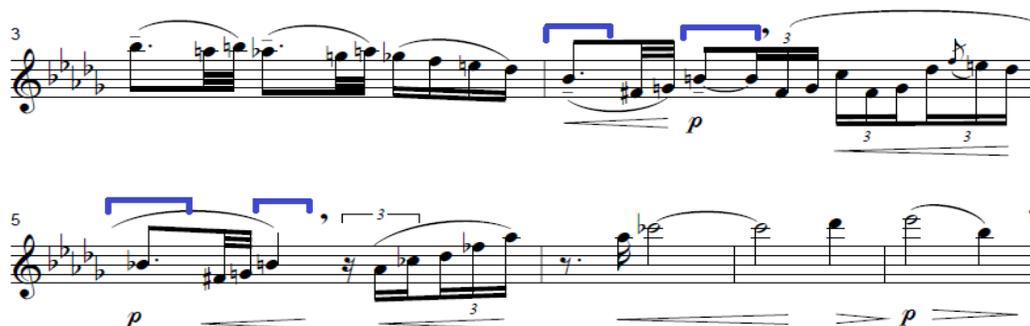
Após, o Estudante toca a peça na íntegra pela segunda vez. No início, o Docente marca o andamento com batidas (G. Batidas musicais). Pouco depois, para a marcação. O Estudante ainda realiza o vibrato com ondas sonoras amplas. No término da performance, a díade comenta:

DOCENTE: Isso!!! Isso aí!

ESTUDANTE: É, eu realmente estou fazendo muito lento

DOCENTE: É, é esse o trabalho, e sempre quando você estiver **chegando** numa nota mais longa ela **ua ua ua ua ua ua** (ONOMATOPEIA), por exemplo (MODELAGEM AURAL: o Docente canta trecho do início da peça fig. X fazendo um vibrato lento e amplo nas notas longas assinaladas), aí é um exercício, porque é um hábito, não é que você não consegue, senão que está com o hábito de fazer isso... quando você pensa em vibrato, aonde é que ele acontece, é um negócio tão misterioso né?

Figura 9 – Trechos cantados pelo Docente B da peça "Syrinx" de Claude Debussy. CC. 4-5



ESTUDANTE: Para mim, eu mexo esta parte aqui (GESTO: o Estudante coloca a sua mão direita em cima do seu abdômen à altura das costelas e mexe o abdômen e pronuncia uou uou uou uou uou (ONOMATOPEIA) sincronizado com o movimento do abdômen. G. Dêitico)

### PROPORÇÕES MUSICAIS SÃO OBJETOS A MÚSICA É UMA JORNADA

Nesta situação, outra vez se repete a metáfora conceitual A MÚSICA É UMA JORNADA. Quando o Docente fala ao aluno “quando você estiver chegando numa nota”, ele trata a *nota musical* em termos de um lugar no qual o aluno chegará durante a sua performance. Mais uma vez, o professor trata do domínio da MÚSICA em termos de uma JORNADA, abordando as particularidades da música como etapas desta jornada.

Outro fenômeno comunicativo que acontece nesta situação é o uso de onomatopeias para descrever as ondas sonoras que produzem o vibrato. A primeira, “ua ua ua”, utilizada somente pelo Docente, representa a amplitude da onda. A segunda, “uou uou uou”, utilizada tanto pelo Docente quanto pelo Estudante, representa a velocidade do movimento da onda (nesse caso, uma onda lenta). Essas onomatopeias são essenciais para compreender o que está acontecendo com a ondulação da coluna de ar do Estudante e explicar o que é necessário ser corrigido. Além das onomatopeias, o Docente canta a representação do vibrato sobre as notas específicas em que a onda “lenta e grande” estava acontecendo. De forma complementar, sugerimos que a metáfora primária MUDANÇA É MOVIMENTO

(GRADY, 1997) seja subjacente a essa situação. Nos trechos em que há onomatopeias, principalmente, nota-se que o Docente trata dos diferentes movimentos do vibrato como mudanças sonoras, relacionando, metaforicamente, os domínios MUDANÇA e MOVIMENTO.

O Docente B, nessa Situação, também realiza uma conferência de compreensão conceitual, ao perguntar para o estudante “*quando você pensa em vibrato, aonde é que ele acontece, é um negócio tão misterioso, né?*”. Nessa pergunta, o docente busca que o estudante faça um exercício de propriocepção, reconhecendo movimentos de músculos involuntários do seu corpo, assim como busca conduzi-lo a verbalizar e conceituar a sensação corpórea. O Estudante, por sua vez, por meio de um gesto dêitico de movimento corporal no abdômen e de onomatopeia, busca responder à pergunta do Docente.

Aqui, os elementos de destaque são as onomatopeias e as metáforas conceituais identificadas. O esquema de imagem e as metáforas primárias são semelhantes à situação anterior: esquema de imagem MOVIMENTO (MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014) e metáfora primária MUDANÇA É MOVIMENTO.

A díade continua comentando e experimentando amplitudes de vibrato por um minuto mais e a aula finaliza.

Quadro 33 – Situação 16 – Caso B

<b>Situação 16</b>	<p><u>Doc:</u> você está <b>quebrando</b> as proporções rítmicas, você está mudando o ritmo</p> <p><u>Doc:</u> quando você estiver <b>chegando</b> numa nota</p> <p><u>Doc:</u> <b>uou uou uou uou uou</b></p> <p><u>Doc:</u> <b>ua ua ua ua ua ua</b></p> <p><u>Est:</u> <b>uou uou uou uou uou uou</b></p>			
	<p>PROPORÇÕES MUSICAIS SÃO OBJETOS A MÚSICA É UMA JORNADA</p>			
<b>Docente B</b>	<b>Dificuldade/Motivação</b>	<b>Domínio-alvo</b>	<b>Recurso Comunicativo</b>	<b>Domínio-fonte</b>
	<p>Aspecto técnico-interpretativo</p> <p>Vibrato</p> <p>Ritmo</p>	<p>PROPORÇÕES MUSICAIS MÚSICA</p> <p>(A execução e entendimento do vibrato e do ritmo)</p>	<p>Metáfora</p> <p>Onomatopeia</p>	<p>Domínios conceituais cotidianos</p> <p>OBJETOS</p> <p>JORNADA</p>
<b>Esquema de imagem</b>	MOVIMENTO (MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014)			
<b>Metáfora Primária</b>	MUDANÇA É MOVIMENTO (GRADY, 1997)			

<b>Tipo de Gesto</b>	Docente: G. Batidas musicais, 2 Modelagem aural, onomatopeia / Estudante: G. Dêitico, onomatopeia
----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

A aula transcorreu principalmente em torno de aspectos técnicos da flauta, desde sonoridade, digitação e postura. Nos últimos 10 minutos da aula, uma peça do repertório foi abordada. A fala e o gesto do Docente B são pausados, em termos gerais. Durante a aula, o Docente utilizou principalmente gestos Dêiticos e Metafóricos, cantou e usou onomatopeias.

## 5 DISCUSSÃO

Após o capítulo de apresentação e análise dos Casos A e B, com o objetivo de explorar as *singularidades* de cada Caso e Situação estudada e de buscar responder a perguntas subjacentes, como “qual a dificuldade a ser trabalhada ou o evento que motivou a metáfora?”, “qual o objetivo a ser comunicado?”, “como é comunicado?”, “de onde vêm essa(s) metáfora(s)?”, busca-se construir uma discussão dos resultados encontrados. No presente Capítulo, a discussão dos resultados será apresentada, baseada no critério da *recorrência*, tanto nos aspectos particulares quanto nos comuns entre os Casos.

A sequência de apresentação dos dados para a discussão é apresentada por quadros. Neles, o foco da discussão serão os aspectos *particulares* e os aspectos *comuns* encontrados nos esquemas de imagem, nas metáforas primárias e nos domínios conceituais destacados. É nessas estruturas que se concentra a fundamentação na experiência corpórea – no sensório-motor e no afetivo – e o substrato do pensamento metafórico, constituindo o subtexto que estrutura nossas maneiras de pensar e de nos comunicar. Os critérios de organização dos aspectos particulares e comuns são:

- Esquemas de imagem da literatura e propostos a partir dos dados
- Metáforas Primárias e Conceituais da literatura e propostos a partir dos dados
- Domínios Conceituais recorrentes ou destacados das Metáforas Primárias.

### 5.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO VERBAIS: ESQUEMAS DE IMAGEM, METÁFORAS PRIMÁRIAS E DOMÍNIOS CONCEITUAIS DESTACADOS

Como discutido durante o trabalho, esquemas de imagem são estruturas pré-conceituais desenvolvidas em nossa cognição através de experiências sensório-motoras recorrentes com o mundo. Com base nos esquemas de imagem de Johnson (1987) e de outros autores citados em artigo de estado da arte (MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014), esquemas de imagem da literatura, assim como alguns propostos neste trabalho a partir dos dados, foram associados às metáforas conceituais, a domínios conceituais ou a intenções comunicativas observadas nas expressões

linguísticas dos Docentes, e eventualmente dos Estudantes. No Quadro 34, apresentamos os esquemas encontrados de forma particular nas aulas.

Quadro 34 – Esquemas de imagem particulares propostos a partir dos dados

Esquemas de imagem particulares	
Caso A	Caso B
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ITERAÇÃO (JOHNSON, 1987)</li> <li>● PARTE-TODO (JOHNSON, 1987)</li> <li>● ESCALA (JOHNSON, 1987)</li> <li>● FUSÃO (JOHNSON, 1987)</li> <li>● CICLO (3 vezes/JOHNSON, 1987)</li> <li>● LUGAR/LOCAL (2 vezes/proposto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● COLEÇÃO (JOHNSON, 1987)</li> <li>● CONTRAFORÇA (JOHNSON, 1987)</li> <li>● EQUILÍBRIO (JOHNSON, 1987)</li> <li>● LINK/ENLACE (2 vezes/JOHNSON, 1987)</li> <li>● CHEIO-VAZIO (JOHNSON, 1987)</li> <li>● VERTICALIDADE (GIBBS, 1994)</li> <li>● MOVIMENTO (2 vezes/MANDLER; PAGÁN CÁNOVAS, 2014)</li> <li>● MOMENTUM (BAILEY <i>et al.</i>, 1997)</li> <li>● FLEXIBILIDADE (proposto)</li> <li>● PESO (proposto)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 34, são expostas as *estruturas básicas* que configuram os discursos construídos pelas díades analisadas. Nesse caso, são esquemas de imagem *particulares* para cada aula. É observado que a quantidade de esquemas de imagem levantados por cada caso é proporcional ao número de situações estudadas em cada um deles. No entanto, no Caso A, observa-se um número de esquemas de imagem menor do que o número de situações analisadas (7 esquemas de imagem para 10 situações). Isso pode estar relacionado às demandas do Estudante A, que conduziram boa parte do discurso do Docente A a um âmbito filosófico que continha vocabulário experiencial ligado mais às emoções (motivação/desmotivação, vontade de aprender, satisfação) do que às sensações corpóreas. No Caso B, a aula esteve permeada por questões técnicas e interpretativas de caráter prático, o que fez com que a *corporeidade* estivesse em atividade na maior parte da aula. Isso pode explicar a relação com o uso de esquemas de imagem diretamente proporcional ao número de situações estudadas.

Quadro 35 – Esquemas de imagem comuns propostos a partir dos dados

Esquemas de imagem comuns	
Caso A	Caso B
<ul style="list-style-type: none"> <li>● PROCESSO (4 vezes)</li> <li>● CAMINHO (6 vezes)</li> </ul> (ORIGEM-CAMINHO-META 2 das 6 vezes) <ul style="list-style-type: none"> <li>● OBJETO (1 vez)</li> <li>● DIVISÍVEL (1 vez)</li> <li>● BLOQUEIO (1 vez)</li> <li>● HABILITAÇÃO (1 vez)</li> <li>● SUPERFÍCIE (2 vezes)</li> <li>● CONTAINER (1 vez)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● PROCESSO (2 vezes)</li> <li>● CAMINHO (2 vezes)</li> </ul> (ORIGEM-CAMINHO-META 1 das 2 vezes) <ul style="list-style-type: none"> <li>● OBJETO (2 vezes)</li> <li>● DIVISÍVEL (1 vez)</li> <li>● BLOQUEIO (1 vezes)</li> <li>● HABILITAÇÃO (2 vezes)</li> <li>● SUPERFÍCIE (1 vez)</li> <li>● CONTAINER (3 vezes)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Johnson (1987).

No Quadro 35, apresentamos os esquemas de imagem comuns aos discursos de ambas as aulas. É evidente que, entre eles, há o compartilhamento de valores simbólicos como constância, paciência, e disciplina (PROCESSO, CAMINHO), assim como a coisificação do intangível para poder descrevê-lo (OBJETO, BLOQUEIO HABILITAÇÃO, DIVISÍVEL, SUPERFÍCIE). Os primeiros, fundamentais para o desenvolvimento e a permanência na música como ofício e profissão. Os segundos, necessários para a comunicação e compreensão de aspectos técnicos da interpretação da flauta, que muitas vezes são de difícil verbalização por acontecerem dentro do corpo, ou que simplesmente por convencionalidade da comunidade de prática ou das definições culturais, já estão conceituadas metaforicamente, como acontece com vários conceitos da teoria musical (ZBIKOWSKI, 2008, 2009; JANDAUSCH, 2012; ANTOVIC, 2015; SWANWICK, 2016). Os esquemas de imagem comuns também expressam aspectos de convencionalidade nas narrativas em torno ao ensino-aprendizado da flauta transversal e da música (LAKOFF; JOHNSON, 2002; KÖVECSES, 2010; MÜLLER, 2004; CIENKI, 2008).

Sendo os esquemas de imagem uma característica básica de nosso sistema conceitual, pré-linguístico, partimos para a análise das Metáforas Primárias encontradas. Para além da experiência sensório-motora per se, as metáforas primárias compreendem a cena em que a experiência corpórea pré-conceitual acontece (LIMA,

2006; OAKLEY, 2007). No Quadro 36, apresentamos as Metáforas Primárias encontradas em cada caso analisado nos nossos dados.

Quadro 36 – Metáforas Primárias Particulares Propostas a Partir dos Dados

<b>Metáforas Primárias Particulares Propostas a Partir dos Dados</b>	
<b>Caso A</b>	<b>Caso B</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● AÇÃO É MOVIMENTO AUTOPROPULSADO (2 vezes)</li> <li>● UMA SITUAÇÃO É UM LOCAL</li> <li>● ESTADOS SÃO LOCAIS TEMPORAIS</li> <li>● ATINGIR UM PROPÓSITO É CHEGAR EM UM DESTINO</li> <li>● EFEITOS SÃO OBJETOS QUE EMERGEM DE CAUSAS</li> <li>● O MATERIAL NECESSÁRIO PARA UM PROCESSO É ALIMENTO</li> <li>● ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO (2 vezes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● SABER/ENTENDER É VER</li> <li>● PERCEBER É VER (2 vezes - proposta neste trabalho)</li> <li>● EFEITOS SÃO OBJETOS TRANSFERIDOS</li> <li>● INFORMAÇÃO DEDUTÍVEL É CONTEÚDO</li> <li>● IMPORTÂNCIA É TAMANHO</li> <li>● MUDANÇA É MOVIMENTO (4 vezes)</li> <li>● OS MOMENTOS NO TEMPO SÃO OBJETOS EM MOVIMENTO AO LONGO DE UM CAMINHO</li> <li>● CORRETO/ADEQUADO ESTÁ NO LOCAL CERTO</li> <li>● ATINGIR UM OBJETIVO É CHEGAR EM UM DESTINO</li> <li>● MEIOS SÃO CAMINHOS</li> <li>● CIRCUNSTÂNCIAS SÃO TEMPO/CLIMA</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base na lista de Grady (1997).

O primeiro grupo de metáforas primárias particulares a cada caso, apresentado no Quadro 36, foi proposto neste trabalho seguindo os princípios da literatura e a lista de metáforas de Grady (1997). Assim como nos esquemas de imagem, muitas delas referem-se a assuntos imateriais como crenças, aspectos filosóficos da rotina ou da organização do estudo, à vontade de estudar, à determinação para enfrentar e superar dificuldades. Há menção, também, a aspectos mais físicos da música em relação à experiência corpórea, como percepção do som e propriocepção de como o corpo é usado para produzir determinado efeito sonoro, a personificação de partes do corpo ou do som, objetificação e caracterização do som. Por final, notamos também a fala sobre qualidades físicas como a firmeza, ações como movimento, fenômenos como a velocidade, entre outros. Como esperado, o uso de metáforas primárias permite que os

Docentes utilizem domínios mais concretos e acessíveis de forma física para falar de conceitos mais abstratos.

Nas metáforas primárias particulares a cada caso, foi observado um fenômeno de recorrência ou destaque de domínios conceituais nas narrativas de cada Docente. Isso diz respeito ao tipo de domínios conceituais que conduzem as narrativas individuais, o que implica experiências desde a corporeidade, afetivas, profissionais, biográficas e culturais subjetivas e relevantes no sistema de crenças de cada Docente. Dessa forma, domínios conceituais relativos a PROCESSO, FORÇA(S) e MEIOS foram recorrentes no discurso do Docente A. Houve, também, destaque em relação ao domínio ALIMENTO, que foi importante para a formulação de duas das suas metáforas. No discurso do Docente B, foram destacados os domínios conceituais MOVIMENTO(S), CONTEÚDO e VER. O domínio MOVIMENTO, em especial, destaca-se ou relaciona-se à maioria das metáforas utilizadas pelo Docente.

De fato, o uso das metáforas primárias durante as aulas parece facilitar e tornar mais simples o entendimento de conceitos abstratos. A seguir, trataremos sobre metáforas primárias comuns aos dois casos analisados.

Quadro 37 – Metáforas Primárias comuns propostas a partir dos dados

<b>Metáforas Primárias comuns a partir dos dados</b>	
<b>Caso A</b>	<b>Caso B</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● DIFICULDADE É PESO</li> <li>● ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA (2 vezes)</li> <li>● CERTO É FIRME</li> <li>● CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● DIFICULDADE É PESO (2 vezes)</li> <li>● ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA (2 vezes)</li> <li>● CERTO É FIRME (3 vezes)</li> <li>● CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA (2 vezes)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base na lista de Grady (1997).

No Quadro 37, apresentamos as três metáforas primárias comuns aos dois casos analisados. Sabemos que, conforme a teoria, metáforas primárias seriam mapeamentos comuns, com potencial para universalidade, na linguagem, no

pensamento e na ação, visto que tratam de domínios mais concretos. Com isso, esperávamos encontrar metáforas primárias comuns às duas aulas, verificando, talvez, mapeamentos mais frequentes em aulas de flauta transversal.

Assim, notamos certas características comuns nos usos dos mapeamentos. Referente à metáfora CERTO É FIRME, utilizada pelo Docente A na Situação 10 e pelo Docente B nas Situações 3, 4 e 6, retomadas a seguir:

Docente A – Situação 10: *Uma vez teve um ano que eu não estudei flauta, (...) eu estava extremamente desmotivado com tudo o que você pode pensar, (...) sem voltar nos meus fundamentos eu sai fora de forma.*

Docente B – Situação 3: *A gente está fazendo fundamento tá?*

Docente B – Situação 4: *Eu te sugiro fazer e você tentar tocar esses arpejos um pouquinho mais impostado, você está tocando ele meio... como é que eu falo.. assim... soft, bem molezinho, é com muito cuidado...*

Docente B – Situação 6: Doc: *a nota anterior (ênfase na palavra) ao mi, ela já tem que estar muito bem colocada...*

Est: *Mhm os meus sis estão falhando*

Doc: *é, estão meio frouxos né?*

Em comum, percebermos que os docentes utilizaram esta metáfora primária para falar sobre duas características: (i) nas Situações 10 e 3, os Docentes abordam a técnica enquanto um elemento básico da interpretação musical, com a necessidade do seu estudo diário para se manter em boas condições de desempenho no instrumento. (ii) Nas Situações 4 e 6, o Docente B usa a metáfora para tratar da firmeza no apoio do bocal no queixo. Nesse caso, poderia-se inferir uma referência à firmeza do sopro para que o som produzido seja *impostado*, encorpado, de boa qualidade. Em geral, a metáfora parece ser produtiva para tratar tanto do estudo quanto do próprio som com características de *firmeza*. Nos casos analisados, estudar a técnica e tocar bem se relacionam a *ter firmeza*.

Há, também, a metáfora DIFICULDADE É PESO, subjacente em uma uma passagem do Docente A (Situação 7), uma do Estudante B (Situação 1), e outra do Docente B (Situação 12).

Docente A – Situação 7: *a coisa não pode ser pesada*

Estudante B – Situação 1: *estou pegando muito pesado*

Docente B – Situação 12: *Quer ver? Começa de um mais... cadê eles... esse é um pouco mais leve*

Nas três situações, percebemos mensagens comuns às falas. Os docentes, nas Situações 7 e 12, utilizaram a metáfora primária para falar sobre o processo de aprendizado não poder ser uma experiência difícil, *pesada*. No caso do Docente A, podemos relacionar uma experiência *pesada* às origens da desmotivação do aluno, que foi, durante muitas Situações, um tópico comum da aula. Já no Caso B, mesmo que o Docente não tenha falado sobre desmotivação, a metáfora foi utilizada para se referir a exercícios mais fáceis, *leves*. Para começar uma sessão de estudos ou o estudo específico de alguma demanda técnico-musical, o Docente percebe que é preciso fazer escolhas de exercícios acessíveis, pouco difíceis, para preparar o corpo e a mente do aluno aos poucos. O estudante B, por sua vez, utilizou a metáfora na Situação 1 para dizer que estava fazendo bastantes exercícios de técnica (*pegando pesado*) para resolver suas questões a respeito de sonoridade e embocadura. Em todos os casos, parece ser produtivo tratar das características de *facilidade* e *dificuldade* das aulas ou dos exercícios em termos de *mais ou menos peso*.

Também está presente em nossos dados comuns o mapeamento ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA, comum a duas Situações do Docente A (3 e 5) e outras duas do Docente B (1 e 4).

Docente A – Situação 3: *Estudar escala é igual a passar roupa.*

Docente A – Situação 5: *Por isso é que eu insisto no estudo dos padrões. Você pode tocar musical, bonito, mas os padrões têm que estar prontos na mão.*

Docente B – Situação 1: *nós vamos fazer uma miscelânea de coisas para fazer com esse estudo, para você estudar golpe duplo, golpe triplo, ligado, sonoridade, tá?*

Docente B – Situação 4: *Eu te sugiro fazer e você tentar tocar esses arpejos um pouquinho mais impostado, você está tocando ele meio... como é que eu falo.. assim... soft, bem molezinho, é com muito cuidado... [...] Coloca mais lirismo no que você está fazendo.*

Em todos os casos, os Docentes estão abordando aspectos do estudo da música, ou seja, *conceituações e organização lógicas* necessárias aos alunos, em termos de *estruturas físicas* gerais, como *passar roupa, ter padrões como objetos na mão, fazer uma miscelânea e colocar lirismo ao tocar*, como se uma emoção fosse um

objeto a ser colocado. Mais especificamente, os docentes tratam (i) da organização e do planejamento do estudo, podendo esse ser realizado por partes; (ii) da ênfase na importância do estudo de técnica para ter as condições necessárias para abordar o repertório; (iii) da possibilidade de abordar vários aspectos da técnica a partir de um mesmo material musical; e (iv) da possibilidade de pensar o lirismo e as emoções como objetos que se colocam na música com o objetivo de obter mais expressividade.

Por fim, há ainda a presença do mapeamento CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO NA CABEÇA nos dois casos. No Caso A, o mapeamento é instanciado na Situação 1, enquanto no Caso B, nas Situações 5 e 14.

*Docente A – Situação 1: Neurologicamente, você cria um caminho mesmo de um neurônio para o outro, você cria um caminho lá, e esse caminho se fortalece fisicamente, é uma sinapse, você tem que fazer, fazer, fazer, fazer...*

*Docente B – Situação 5: Tente tirar uma fotografia na sua cabeça mental do que é que você está fazendo para tocar esse mi.*

*Docente B – Situação 14: Você vai tocar o si e vai cantar dentro da sua cabeça essa passagem.*

Nos três trechos, os Docentes conceituam o conteúdo musical que está sendo ensinado como conteúdos que se localizam na cabeça (conteúdos físicos na cabeça). O Docente A, ao falar de aprendizagem, trata de um caminho em forma de sinapses, localizadas na cabeça, que se fortalecem de acordo com a aprendizagem. O Docente B, por sua vez, nas duas Situações, utiliza as palavras “na/dentro da sua cabeça” para tratar do conhecimento do estudante. Na primeira, trata de uma fotografia mental, realizada na cabeça do estudante, com o objetivo da memorização de uma passagem musical. Posteriormente, em outra situação, pede que o aluno cante uma passagem dentro da cabeça, como um exercício complementar ao tocar do instrumento. Em mais uma metáfora primária, podemos sugerir que há evidências de produtividade nas aulas de flauta transversal observadas. De acordo com os dados encontrados, a metáfora aparenta ser frutífera para falar de coisas abstratas, como o conhecimento, em termos de conteúdos físicos localizados na cabeça.

A seguir, no Quadro 38, serão apresentados os demais mapeamentos metafóricos e metonímicos encontrados nos Casos A e B. Não foram incluídos nesse quadro, portanto, mapeamentos metafóricos primários, esquemas de imagem e gestos.

Apresentamos os mapeamentos e, em alguns deles, a informação sobre quantas vezes os mesmos foram atualizados. Note, no Quadro, que alguns mapeamentos encontram-se destacados em negrito. Estes são os comuns em ambos os casos. Posteriormente, analisaremos os mapeamentos mais recorrentes na análise, comuns nos dois casos aqui reportados.

Quadro 38 – Demais mapeamentos propostos a partir dos dados

Mapeamentos Metafóricos e Metonímicos Gerais	
Caso A	Caso B
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>A MÚSICA É UMA JORNADA (2 vezes)</b></li> <li>● TOCAR MÚSICA É ANDAR NA ESTRADA (CHUANG, 2010)</li> <li>● ESCALA MUSICAL É LUGAR</li> <li>● PASSAGEM MUSICAL É LUGAR               <ul style="list-style-type: none"> <li>● Situada: <i>Uma escala musical é um percurso que pode ter lugares que dão trabalho/dificuldade</i></li> </ul> </li> <li>● O APRENDIZADO É UMA JORNADA</li> <li>● <b>MÚSICA É MATERIAL</b></li> <li>● <b>O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO</b></li> <li>● DIFICULDADE É TRABALHO</li> <li>● ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO               <ul style="list-style-type: none"> <li>● Situada: <i>Estudar escalas é passar roupa</i></li> </ul> </li> <li>● IDEIAS SÃO ALIMENTOS (2 vezes)</li> <li>● IDEIAS SÃO DINHEIRO (2 vezes)</li> <li>● AÇÕES COMPLEXAS SÃO FENÔMENOS DA NATUREZA</li> <li>● COMPLEXIDADE É ESPIRAL</li> <li>● REMÉDIO PELO EFEITO</li> <li>● CAUSA PELO EFEITO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>A MÚSICA É UMA JORNADA (5 vezes)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Situada: <i>Música é um desenho</i></li> </ul> </li> <li>● <b>MÚSICA É MATERIAL (4 vezes)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS (2 vezes)</li> <li>● NOTAS MUSICAIS SÃO POSSES</li> <li>● PROPORÇÕES MUSICAIS SÃO OBJETOS (2 vezes)</li> <li>● Situada: <i>Música é trabalho artesanal</i></li> </ul> </li> <li>● EMOÇÕES SÃO OBJETOS</li> <li>● EMOÇÃO É MÚSICA</li> <li>● MÚSICA É CONTAINER (2 vezes)</li> <li>● <b>O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO</b></li> <li>● EXISTÊNCIA É TER UMA FORMA FÍSICA</li> <li>● IDEIAS SÃO TEXTOS</li> <li>● TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA (2 vezes)</li> <li>● UM PROBLEMA É UM ALVO</li> <li>● PRESTAR ATENÇÃO PARA X É ESTAR VENDENDO-O (CHUANG, 2010)</li> <li>● MEMORIZAR É FOTOGRAFAR</li> <li>● IMPORTÂNCIA É RIQUEZA</li> <li>● BOM É CHEIO</li> <li>● PARTE DO CORPO PELA FUNÇÃO</li> <li>● ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR</li> <li>● EFEITO PELA CAUSA</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para começar, notamos o destaque da metáfora conceitual A MÚSICA É UMA JORNADA. Esta é uma metáfora comum aos dois casos, com duas repetições no Caso A e 5 no Caso B. No Caso A, é usada da seguinte forma:

Docente A - Situação 2 *quando você perceber um lugar que dá trabalho você vai lá e resolve ali.*

Docente A - Situação 4: *Depois que você vai resolvendo as escalas e os arpejos, vai chegar aqui e você não vai ter problema aqui na peça.*

No Caso A, o docente utiliza a metáfora A MÚSICA É UMA JORNADA para falar de aspectos técnicos e filosóficos da prática de estudo. O Docente costuma tratar da música e de sua partitura como um caminho a ser percorrido. Neste caminho, pode-se relacionar a necessidade de ter uma prática de estudo diária para “automatizar padrões”, ou seja, para conhecê-los, compreendê-los e aplicá-los ao repertório. Assim, o aluno precisaria *percorrer uma jornada na prática musical* para aprendê-la de forma mais efetiva.

Destacamos, aqui, outras metáforas conceituais diretamente ligadas à A MÚSICA É UMA JORNADA. De certa forma, essas metáforas seriam mais específicas, abordando partes específicas da MÚSICA ou da JORNADA. São elas: ESCALA MUSICAL É LUGAR (Docente A, Situação 2), TOCAR MÚSICA É ANDAR NA ESTRADA (CHUANG, 2010) (Docente A, Situação 2) e PASSAGEM MUSICAL É UM LUGAR (Docente A, Situação 4). Através do uso de tais metáforas, o Docente implica que a jornada pode acontecer em espaços distintos – estrada, caminho –, e ao mesmo tempo pode ser um lugar específico da jornada. Tal noção da música é profundamente filosófica e comparável com a metáfora de A VIDA É UMA JORNADA, usada na vida cotidiana. Isso pode traduzir-se na noção de pensar a música como a própria vida, como uma jornada que tem início, acontecimentos e um fim.

No Caso B, o Docente usa a mesma metáfora com maior frequência:

Docente B - Situação 8: *para cada tonalidade, para cada um você vai ter que passar*

Docente B - Situação 9: *você lembra daquelas revistinhas de criança que tem uns pontinhos, número um, número dois, aí você vai linkando assim, ai de repente a gente tem um desenho, você tem que pensar que seu ar, quando você sopra ele tem que ir desenhando isso aqui*

Docente B - Situação 13: *o lábio não está indo no lugar certo... o difícil não é tirar a nota, o difícil é o caminho*

Docente B - Situação 14: *quando você chega a um intervalo que você está com dificuldade, preenche ele, com as notas intermediárias*

Docente B - Situação 16: *quando você estiver chegando numa nota*

Esta metáfora é usada pelo Docente B para se referir a aspectos técnicos como continuidade do ar, flexibilidade de lábio, mudança de registro, passo de uma nota para outra, vibrato, e aspecto filosófico sobre como abordar o estudo. É importante notar que, na maioria dos usos, o docente aborda as etapas da música a ser tocada ou do movimento a ser feito como *lugares* ou *etapas* de um *caminho*, ou seja, *uma jornada*. Trata-se, portanto, a respeito de aspectos técnicos e de diferenças técnico-musicais entre uma tonalidade e outra como locais, espaços de uma jornada. Devido à sua recorrência, poderíamos sugerir a metáfora como uma metáfora estrutural da aula do Caso B.

A metáfora conceitual MÚSICA É MATERIAL é também comum aos dois casos, com maior frequência de uso no Caso B. Este é um tipo de metáfora que liga a MÚSICA com a *materialidade*. Provavelmente, é a metáfora mais recorrente na literatura, visto que as metáforas costumam ser usadas para tornar conceitos abstratos mais concretos. Sendo assim, isso pode sugerir refletir que esta seja a metáfora mais usada pelas pessoas para falar sobre a música, que é um fenômeno prevalentemente simbólico, intangível e impermanente. A música é algo que só existe no percurso do tempo pela vibração de ondas, mas que é tão complexo pois envolve questões acústicas (físicas), perceptivo-afetivas, culturais e físico-intelectuais. Para quem a faz, a toca, a música é ainda mais difícil de explicar com detalhes. Assim, percebe-se que as pessoas precisam de expressões que impliquem a experiência física, o material, para poder descrevê-la com a maior proximidade possível à intenção comunicativa.

No Caso A, é usada da seguinte forma:

Docente A – Situação 5: *Por isso é que eu insisto no estudo dos padrões você pode tocar musical, bonito, mas os padrões têm que estar prontos na mão.*

O Docente A, ao usar essa metáfora, fala sobre aspectos técnicos da digitação e sobre a necessidade de *ter “na mão”* o controle deste aspecto técnico.

Consequentemente, o docente implica que é preciso controlar todos os outros, que envolve respiração, compreensão teórica e percepção auditiva para tocar o repertório. Ao dizer que algo precisa *estar pronto na mão*, trata-se desta competência como algo *material*, como um *objeto* que pode estar *na mão*.

No Caso B, a metáfora MÚSICA É MATERIAL é utilizada nas seguintes situações:

Docente B – Situação 6: Doc: *Olha só, uma grande dica [...] a nota anterior (ênfase na palavra) ao mi, ela já tem que estar muito bem colocada... Est*: *Mhm os meus sis estão falhando Doc*: *é, estão meio frouxos, né?*

Docente B – Situação 10: *vá subindo.*

Docente B – Situação 16: *você está quebrando as proporções rítmicas, você está mudando o ritmo*

Nas três situações, percebemos usos muito parecidos aos percorridos pelo Docente A. Nas três ocorrências, o Docente B trata de diferentes aspectos da música como objetos, *materiais*, que podem ser colocados em outras posições e quebrados. Da mesma forma, o Docente também trata da música tocada em um sentido orientacional, pedindo que o Estudante *subisse* em determinado momento. Como destacado na Situação 10, compreendemos que uma partitura realmente possui trechos com linhas que sobem e descem, ao passo que a música possui tons nomeados como *mais altos* e *mais baixos*. Porém, compreendemos também que a música não possui, literalmente, um movimento de *subir* e *descer*.

No Caso B, destacamos ainda que a metáfora MÚSICA É MATERIAL pode ser decomposta em três mapeamentos mais específicos, que são: NOTAS MUSICAIS SÃO OBJETOS (Situação 6), NOTAS MUSICAIS SÃO POSSES (Situação 6) e PROPORÇÕES MUSICAIS SÃO OBJETOS (Situação 16). A ideia da música ou das notas musicais serem objetos que podem ser possuídos, colocados, estar frouxos (ou firmes), com proporções que podem ser quebradas e que podem subir (ou descer), entre outras tantas possibilidades, auxilia as formas em que o docente, ou as pessoas em geral, se comunicam e falam a respeito de música. Com essas metáforas, o docente está se referindo a aspectos técnicos da produção sonora, como continuidade do ar (do sopro), flexibilidade do lábio, flexibilidade do som, interpretação do ritmo e do vibrato.

Na Situação 7 do Caso B, ocorre também uma metáfora situada que pode ser relacionada à metáfora conceitual MÚSICA É MATERIAL: *Música é trabalho artesanal*. No trecho, o Docente percebe que o aluno começa a tocar determinado exercício com mais refinamento, e diz ao aluno que o exercício é como um *trabalho artesanal*. Por serem conceitos mais abstratos e, às vezes, de difícil compreensão, torna-se produtivo tratá-los como ideias materiais, físicas.

Por fim, a última metáfora conceitual comum a ambos os casos é O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO. Esta ocorre uma vez em cada caso:

Docente A – Situação 10: *Uma vez teve um ano que eu não estudei flauta, (...) eu estava extremamente desmotivado com tudo o que você pode pensar, (...) sem voltar nos meus fundamentos eu sai fora de forma.*

Docente B – Situação 3: *A gente está fazendo fundamento tá?*

O uso dessa metáfora conceitual é interessante pois, mesmo que seja usada somente uma vez por cada docente, eles a utilizam para se referir ao mesmo assunto: a *técnica* como *fundamento* para tocar bem a flauta transversal. Assim, a *técnica musical*, o CONHECIMENTO, é tratado como uma EDIFICAÇÃO, que possui o *fundamento*, a *base*. Destacamos aqui tal metáfora pois sugerimos que ela é de extrema importância para o entendimento que precisamos ter como flautistas formadores ou em formação, devido à conotação filosófica que mostra a indivisibilidade de corpo-mente. Compreender que a *técnica* é o *fundamento* é o ponto principal para o domínio de qualquer atividade, seja para tocar flauta transversal com qualidade, ou para desenvolver qualquer outra atividade como encaixar um objeto no outro, mover uma perna depois da outra para se deslocar com direção e equilíbrio, usar os talheres, descascar uma fruta, ler ou escrever um texto, e até fazer cálculos de física quântica. Essa infinidade de atividades que realizam os animais, humanos e não humanos, requer *técnica* para ser realizada. Isso passa por saber fazer escolhas, cálculos e movimentos acertados, que possibilitam e são os conhecimentos físico-cognitivos necessários para realizar tantas atividades e exercícios com domínio e espontaneidade.

Todas as metáforas aqui citadas podem ser consideradas como parte do sistema de crenças tanto dos interlocutores envolvidos quanto da comunidade de prática da

música e da flauta transversal. Outras metáforas que são particulares a cada caso nos dão luzes sobre as ideias subjacentes que guiaram os discursos das aulas.

Referente ao Caso A, destacamos os seguintes mapeamentos:

A metáfora O APRENDIZADO É UMA JORNADA filosoficamente pode ser comparada à A MÚSICA É UMA JORNADA ou à A VIDA É UMA JORNADA. Nas três, postula-se a ideia de JORNADA, atualizando esquemas de imagem como CAMINHO e PROCESSO a experiências complexas como o aprendizado, a música ou a vida. Metáforas como DIFICULDADE É TRABALHO e ESTUDAR É ESFORÇO FÍSICO estão relacionadas a noções como *constância* e *disciplina* no processo de estudo. Ambas as noções são necessárias para a superação de demandas técnico-musicais. Nos casos aqui analisados, o Docente A utilizou as ideias de *esforços físicos* e de *trabalhos* para fazer com que o Estudante compreendesse melhor as noções citadas.

As metáforas IDEIAS SÃO ALIMENTOS e IDEIAS SÃO DINHEIRO, utilizadas duas vezes cada nos discursos do Docente A, estiveram associadas a aspectos filosóficos do estudo individual diário como *vontade*, *constância*, *disciplina*, *rotina*, *esforço* e *conquista*. Frases como “*Nada pode ser só disciplina, e nada é só prazer, é uma coisa entre uma e outra, e uma coisa vai alimentando a outra.*” ou “*Precisa encher o primeiro cofrinho.*” destacam a atualização metafórica realizada pelo professor. Cabe ressaltar que seus usos, em ambos os casos, contemplaram nichos metafóricos bastante imagéticos sobre as Situações.

Finalmente, as metáforas AÇÕES COMPLEXAS SÃO FENÔMENOS DA NATUREZA e COMPLEXIDADE É ESPIRAL foram utilizadas numa única situação, acompanhadas da metonímia CAUSA PELO EFEITO. Aqui, os mapeamentos se associam a aspectos filosóficos da técnica e da prática de estudo como *disciplina* e *rotina*. Através da metonímia, trata-se também sobre como estes são experimentados, em termos de *entrar num redemoinho*, *num espiral* do estudo da técnica instrumental como o fundamento para o exercício profissional.

Assim como diversas metáforas foram identificadas no Caso A, outras tantas foram destacadas nos dados do Caso B. São elas:

Para começar, o Caso B apresenta a metáfora MÚSICA É CONTAINER, subjacente a duas situações. Ao instanciar tal metáfora, o Docente B sugere a música

como um elemento que *contém* partes, *objetos* e *elementos*. Na TMC, de fato, são postuladas diversas metáforas através de elementos contenedores. A música, portanto, também pode ser assimilada a isso. Aqui, percebemos a música como o *container* que recebe os objetos, podendo eles ser o som, as notas, o lirismo ou a expressividade que se *coloca* na música.

As metáforas EMOÇÕES SÃO OBJETOS e EMOÇÃO É MÚSICA também foram identificadas no discurso do Docente B. Essas foram sugeridas na mesma situação (Situação 4), na expressão “**Coloca mais lirismo no que você está fazendo**”. Nesta fala, o Docente utiliza uma palavra de origem musical – o *lirismo* – para se referir à emoção e à expressividade do Estudante, que deve ser *colocadas* ao tocar o instrumento. Tendo em comum o domínio conceitual EMOÇÃO, nota-se que, em um primeiro momento, o Docente conceitua a emoção como algo *lírico* e, posteriormente, como um *objeto* que pode ser colocado na música. ,

As metáforas EXISTÊNCIA É TER UMA FORMA FÍSICA e IDEIAS SÃO TEXTOS são duas metáforas associadas à Situação 1, na qual o docente fala de estratégias de estudo. Ao tratar de aspectos práticos e filosóficos sobre como abordar e pensar o estudo de técnica, o Docente sugere “fazer uma miscelânea de coisas”. Em outras palavras, o Docente conceitua os resultados do estudo de técnicas como se houvesse um resultado físico. Literalmente, uma miscelânea pode ser definida como um conjunto de textos. Portanto, notamos que o professor trata do conceito abstrato de um resultado de práticas em termos de *textos*, ou, de modo mais geral, *objetos* que possuem uma *forma física*.

Destacamos, também, o uso de metáforas bélicas na produção oral do Docente B. A metáfora TOCAR UM INSTRUMENTO É GUERRA é subjacente a duas falas do Docente. Na Situação 2, o docente trata de *hábitos a serem combatidos*. Na Situação 11, a *tocar flauta ser um tiro ao alvo*. Na primeira, o Docente se refere a hábitos posturais inapropriados para tocar a flauta. Os hábitos, na fala do Docente, são como os combatentes de uma guerra, os inimigos que devem ser derrotados para uma prática do instrumento. Na segunda, que também está associada à metáfora UM PROBLEMA É UM ALVO, a discussão acontece em torno das diversas demandas técnicas envolvidas numa ação interpretativa, como os diversos aspectos da técnica instrumental

(ex. respiração, embocadura, emissão do som, postura) e da interpretação musical (ex. compreensão teórica, conhecimento do estilístico, intenção afetiva, utilização de recursos técnico-expressivos como o andamento, dinâmicas, vibrato, etc). Através da metáfora, o professor trata de *problemas* enfrentados ao tocar flauta como *inimigos*, *alvos* que precisam, mais uma vez, ser *combatidos*. Assim, a noção cotidiana de estar na lida, na luta, também é vivenciada na prática instrumental, com os desafios e vitórias trazidos por ela.

Houve também, nas falas do Docente B, referência a manter a atenção aguçada durante a prática instrumental e decorar experiências proprioceptivas, sensório-motoras e acústicas. Foram levantadas duas metáforas. A primeira é PRESTAR ATENÇÃO PARA X É ESTAR VENDENDO-O (CHUANG, 2010), expressada na frase “*Repare no seu ouvido o Syrinx também*”, na Situação 2. Tal metáfora é dita sugerindo para o estudante que enquanto é realizado o exercício técnico, o Estudante pode fazer uma associação da sonoridade no seu ouvido físico e interno (memórias acústicas) com a peça Syrinx, ou seja, buscar realizar a sonoridade específica da peça no exercício de escalas. Inversamente, pode também perceber como a escala está associada harmonicamente à peça.

A segunda metáfora identificada é MEMORIZAR É FOTOGRAFAR, atrelada à Situação 5. Na frase “*Tente tirar uma fotografia na sua cabeça mental do que é que você está fazendo para tocar esse mí*”, há um caso ligado diretamente à propriocepção. Assim, o estudante percebe como usa seu corpo para realizar a nota, e assim mesmo decora a sensação corpórea para reproduzi-la nas suas execuções futuras. A noção de prestar especial atenção e da memorização pode ser estendida aos exercício técnicos ou ao repertório, não só desde o ponto de vista físico, mas também intelectual, de como um conteúdo musical precisa estar sendo analisado enquanto é trabalhado, compreendido e memorizado enquanto linha melódica, condução harmônica e estrutura formal. Assim, o docente demonstra a importância dos conhecimentos teórico-interpretativos envolvidos na reprodução de um som.

Na metáfora IMPORTÂNCIA É RIQUEZA, analisada na Situação 7, na frase “*Isso é muito mais importante, mais rico para você*” o docente enfatiza a importância de estudar/tocar com atenção e detalhamento no que se faz. Com isso, há a sugestão de

que o estudo pode ser muito mais produtivo, diferentemente de estudar sem estar consciente e presente no que se faz. Isso implica no ensino do “saber estudar”, ou seja, estar atento ao “como”, “por quê” e “para que” está sendo realizado algo. Desta forma, o estudante evita perder tempo reproduzindo e decorando erros técnico-interpretativos, ganhando em termos de habilidades e de tempo a curto e longo prazo. O uso da metáfora, portanto, expressa uma noção filosófica das estratégias de ensino, tendo uma atitude pragmática e deliberada do estudo do instrumento.

Para finalizar esta sessão de metáforas conceituais do Caso B, há ainda a metáfora BOM É CHEIO, associada à Situação 14 na frase “*quando você **chega** a um intervalo que você está com dificuldade, **preenche** ele, com as notas intermediárias*”. Aqui, a abordagem é notadamente técnica. No universo da interpretação de instrumentos de sopro, paradoxalmente, uma das maiores dificuldades para executar estes instrumentos com desenvoltura, é o domínio da respiração, o que implica conhecer o próprio corpo a respeito desta capacidade fisiológica e vital. Questões que o/a flautista pode se fazer são: como abro a boca para tomar ar?, como sinto o passo do ar ao entrar e sair do meu corpo?, como sinto o ar expandir meu tórax abrindo espaço para gerar ressonância?, o que eu faço com meu corpo para que meu sopro saia em forma de “coluna”, de “jato”, ou de maneira contínua em termos de quantidade, pressão, velocidade de ar para que este entre na flauta e produza o som que preciso e desejo conseguir?. Assim, a dificuldade que motivou esta frase metafórica é mais comum do que o desejado, o que a torna produtiva para a nossa área. Pensar em *preencher* com o ar o espaço entre uma nota e outra é uma noção e uma sensação efetiva para resolver o problema da quebra do som na mudança de uma nota para outra, tanto em intervalos pequenos quanto grandes.

Mapeamentos metonímicos também foram identificados no Caso B, geralmente complementando as falas metafóricas dos Docentes. Destacamos aqui o mapeamento ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR, atualizado pelo Docente em momentos em que, com termos do canto, ações de tocar o instrumento eram solicitadas ao aluno. Como sabemos, é comum que os termos de ambas as áreas sejam utilizados de forma conjunta nas aulas de música. Portanto, sugerimos que, ao realizar tais empréstimos da

terminologia, há a atualização da metonímia conceitual ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR.

Foram identificadas, também, algumas metáforas situadas, mencionadas a seguir. No Caso A, *Estudar escalas é passar roupa* (tratando sobre a organização do estudo do menor ao maior) e *Uma escala musical é um percurso que pode ter lugares que dão trabalho/dificuldade*. No Caso B, *Música é trabalho artesanal* (com objetivo de abordar detalhes e refinamento no estudo e interpretação musical) e *Música é um desenho* (falando sobre unir pontos, ou seja, notas, para dar forma a algo maior).

As metáforas situadas são expressões que apareceram de forma específica no discurso, geralmente criando, por sua especificidade, um nicho metafórico com circunstâncias particulares da aula. Na perspectiva da linguística cognitiva, metáforas situadas são metáforas que não são tão produtivas, pois são muito específicas. Assim, seu uso é reduzido a condições específicas do discurso, em comparação às metáforas conceituais. Mesmo assim, há a possibilidade de metáforas situadas serem associadas a mapeamentos conceituais mais universais. Contudo, no ponto de vista da autora desta tese, como integrante da comunidade das práticas musicais interpretativas, as características quase anedóticas ou relacionadas a experiências tão próximas à vida cotidiana, como passar roupa, realizar um trabalho artesanal, realizar um desenho ou saber que num trajeto podem haver inconvenientes, são interessantes como expressão da criatividade dos docentes durante sua aula, mesmo que não seja possível rastrear o sua contribuição na compreensão conceitual dos estudantes.

A análise das metáforas conceituais realizadas numa única aula, para cada caso, nos permitiu observar que em ambos os casos, mesmo havendo uso de vários domínios conceituais, houve prevalência de alguns domínios que deram unidade ao discurso docente. O domínio JORNADA foi usado nos dois casos para conceituar a música. Entretanto, no Caso A o domínio foi usado de forma predominante, também para tratar do aprendizado. No Caso B, os domínios MATERIAL/OBJETO estiveram presentes em repetidas ocasiões para falar sobre música. Em ambas as aulas, os mapeamentos CONHECIMENTO e EDIFICAÇÃO estiveram presentes para falar sobre técnica. Isso, hipoteticamente, poderia sugerir que é possível que nós, músicos/musicistas, flautistas e docentes, nos nossos discursos sobre música,

aprendizagem, técnica, entre outros assuntos estruturais da área, tenhamos domínios que estruturam as nossas conceituações e, assim mesmo, as nossas falas. Sugerimos, aqui, a possibilidade de que esses domínios estruturantes não sejam somente particulares às aulas assistidas e aos docentes envolvidos, mas também compartilhados entre a comunidade de prática.

Até então, analisamos as estratégias de ensino verbais utilizadas durante as aulas. Na próxima seção, serão discutidas as demais estratégias de ensino, não verbais, observadas nos dados analisados.

## **5.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NÃO VERBAIS: GESTOS E MODELAGEM AURAL**

Os gestos e as modelagens aurais<sup>78</sup> utilizadas nas aulas analisadas se observaram como o assunto de maior divergência entre os dois Casos. Tais métodos não foram observados em termos de frequência estatística ou de dados quantitativos. Tanto os gestos quanto as modelagens aurais foram observados em termos da expressividade de particularidades nas maneiras dos sujeitos conceituarem suas falas e comunicarem-se.

No Caso A, foram categorizados 14 gestos, sendo 5 metafóricos, 3 dêiticos, 2 de modelagem musical, 1 de batida musical e 3 de batidas co-verbais. No Caso B, foram categorizadas 26 estratégias não verbais, 4 de modelagem aural e 22 de gesto, sendo 6 metafóricos, 6 dêiticos, 3 de modelagem musical, 1 de batida musical, 1 de batida co-verbais, 3 icônicos, 1 de mímica, 1 de regência; De modelagem aural, 3 de cantar e 1 de onomatopeia. Em ambos os casos, os gestos metafóricos foram os mais utilizados pelos docentes. Cabe dizer que o Docente A também cantou em alguns momentos da sua aula. Contudo, esses momentos não estiveram ligados a metáforas conceituais mapeadas, e portanto não foram contados na categorização.

Ao analisar os gestos ocorridos no Caso A, foi observado que os gestos do Docente A eram constantes e rápidos, representando uma dificuldade para descrevê-los e categorizá-los. Esses foram observados em 8 das 10 Situações selecionadas e analisadas. Assim, como mencionado no Capítulo 3, de metodologia, optou-se por

---

<sup>78</sup> Ver Quadro 4, página 29.

nomear somente aqueles gestos que estavam diretamente em função de reforçar o discurso falado ou musical. Embora houvesse uma atividade gestual destacada ao fazer o exercício de estrita seleção, o Docente A ficou com uma quantidade menor de gestos do que o Docente B. Sobre o Estudante A, não foi observado o uso de gestos que reforçaram seu discurso. Isso aconteceu porque suas intervenções verbais, nas Situações analisadas, foram poucas. Quando aconteciam, o Estudante estava com ambas as mãos ocupadas pela flauta, o que limitava sua expressividade gestual com as extremidades superiores.

Sobre os gestos e as modelagens aurais ocorridas no Caso B, foi observado que os gestos do Docente B ocorriam com movimentos lentos, explicitamente direcionados a reforçar o discurso falado. Os gestos foram utilizados em 13 das 16 Situações selecionadas. O Estudante B realizou 3 gestos. 2 deles foram dêiticos e 1 icônico.

As diferenças gestuais entre ambos os casos, com mais gestos no Caso B do que no Caso A, podem ter acontecido devido à diferença de duração das aulas. Isso também pode ser relacionado aos conteúdos das aulas e ao estilo de ensino ou personalidade de cada docente.

Quanto aos conteúdos das aulas, no Caso A, a primeira metade da aula foi dirigida a exercícios de repetição de padrões motores. A segunda, ao discurso do Docente sobre assuntos como estudo de padrões técnicos, rotina de estudo diário, vontade e prazer de aprender, e organização do estudo. No Caso B, a aula teve uma dinâmica de alternância entre interpretação do instrumento e falas explicativas do que era realizado no instrumento, com assuntos como técnica postural, embocadura/flexibilidade de lábio, estratégias de estudo, aspectos filosóficos da prática de estudo, e aspectos técnico interpretativos como sonoridade, vibrato, andamento e ritmo. Os assuntos tratados em cada aula podem ter dirigido os gestos de forma mais concreta e explícita, dado que no Caso B foram trabalhados aspectos *posturais* e *interpretativos*. Ao trabalhar aspectos *posturais*, o Docente gesticulava assinalando e/ou movimentando partes do corpo, chamando atenção ao movimento do Estudante. Ao trabalhar os *interpretativos*, o Docente gesticulava regendo, metaforizando, ou assinalando sessões da música. Isso, muitas vezes, implica a necessidade de

acrescentar o uso de gestos e modelagens aurais como estratégia de ensino para reforçar e esclarecer o que está sendo comunicado.

A hipótese sobre os efeitos do estilo de ensino ou personalidade de cada Docente sobre o uso de gestos, mesmo que especulativa, é uma hipótese válida. Sabemos que uma aula é um recorte pequeno para realizar conclusões sobre esses assuntos, mas podemos considerar uma hipótese plausível visto que há riqueza nas singularidades de cada ser humano, construídas a partir do seu próprio sistema metafórico de pensamento e mediadas pelas próprias experiências sensório-motoras, afetivas, biográficas, profissionais e culturais.

O uso de gestos dêiticos pelos participantes foi pontuado em situações como uso de palavras como “aqui” e “aí”. Essas costumavam assinalar uma parte do corpo (o mento, o tórax, o quadril) ou a partitura (a partitura como um todo simbólico da música, ou um fragmento da mesma). Notamos que sem o gesto dêitico, as frases proferidas não teriam o mesmo sentido. Por exemplo, no Caso A, Situação 5, o docente fala sobre a necessidade de estudar escalas para poder abordar o repertório com segurança e de habilidades para resolver dificuldades técnicas. O Docente diz “Depois que você vai resolvendo as escalas e os arpejos, ***vai chegar aqui***” e utiliza um gesto dêitico para assinalar a passagem na partitura. No Caso B, Situação 16, o estudante, ao comentar sobre em que parte do corpo sente que produz o vibrato, comenta “Para mim, eu mexo esta parte aqui” colocando sua mão direita em cima do seu abdômen à altura das costelas. Desta forma, deixa claro para o seu interlocutor a qual parte do corpo está se referindo.

Batidas musicais estiveram presentes em ambos os Casos, como quando os Docentes batiam as palmas das mãos para reforçar o andamento que o Estudante precisava seguir. No Caso A, na Situação 2, isso aconteceu para auxiliar na maior regularidade na execução de uma escala. No Caso B, na Situação 16, para auxiliar na regularidade do andamento do início da peça, já que o Estudante estava alterando o andamento e as figuras rítmicas. A seguir, apresentamos um quadro com a síntese de gestos, modelagens aurais e batidas musicais realizadas nos casos analisados.

Quadro 39 – Gestos e Modelagem aural – Caso A e Caso B

Gestos e Modelagem aural	
Docente A	Docente B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metafórico (5 vezes)</li> <li>• Dêitico (3 vezes)</li> <li>• Modelagem musical (2 vezes)</li> <li>• Batidas musicais (1 vez)</li> <li>• Batidas co-verbais (3 vezes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metafórico (6 vezes)</li> <li>• Dêitico (6 vezes)</li> <li>• Modelagem musical (3 vezes)</li> <li>• Batidas musicais (1 vez)</li> <li>• Batidas co-verbais (1 vez)</li> <li>• Icônico (3 vezes)</li> <li>• Mímica (1 vez)</li> <li>• Regência (1 vez)</li> <li>• Modelagem aural (3 vezes) / onomatopeia (1 vez)</li> </ul>
Estudante A	Estudante B
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dêitico (2 vezes)</li> <li>• Icônico (1 vez)</li> <li>• Onomatopeia (1 vez)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação de Simones, Rodger e Schroeder (2013).

Em relação a outros recursos, obtivemos duas ocorrências de onomatopeia e algumas de citação de repertório. A onomatopeia só se apresentou no Caso B, nas Situações 5 e 16. Na Situação 5, o docente faz a onomatopeia **click** para referenciar o momento em que o estudante percebe, deduz e incorpora um conteúdo. Nesse caso, o Docente utiliza uma experiência corpórea, de como usar o corpo para produzir uma nota determinada (o mi agudo, que é uma nota de difícil execução, comparada a outras notas musicais), como efeito do desenho do instrumento. Na Situação 16, tanto o docente quanto o estudante utilizam as onomatopeias “Doc: **uou uou uou uou uou**”, “Doc: **ua ua ua ua ua ua**”, e “Est: **uou uou uou uou uou uou**”, para descrever o vibrato do estudante, que estava muito amplo e lento, o que era inapropriado para a intenção expressiva da peça.

As citações de repertório, por sua vez, foram utilizadas por ambos os Docentes. O Docente A utilizou o método na Situação 6, enquanto o Docente B, na Situação 4. No Caso A, Situação 6, a citação acontece com o trecho “Sonata para flauta e piano”, de

Francis Poulenc, IV. Movimento, 1 compasso antes de número 4 de ensaio, trecho caracterizado por ser um padrão de tetracórdios em grãos conjuntos descendentes que se toca em um grau da escala e se repete no seguinte em descenso no registro agudo. Esse trecho é referenciado para falar sobre a necessidade de trabalhar – e automatizar –, como diz o docente, “padrões em vários aspectos da flauta, padrão da emissão, padrões tonais, digitação, não estão automatizados, então aí quando você vai tocar é difícil, dá problema (...)”. Com isso, o Docente quer dizer que precisa *fusionar* a disciplina e o prazer, utilizando o esquema de imagem FUSÃO (JOHNSON, 1987); Além disso, o docente também sugere que estudo diário é o *alimento* para o desenvolvimento técnico-musical, instanciando a metáfora primária O MATERIAL NECESSÁRIO PARA UM PROCESSO É ALIMENTO (GRADY, 1997).

No Caso B, Situação 4, a citação acontece em relação ao trecho “La Flûte de Pan”. de Jules Mouquet, CC. 4-5 Essa passagem se caracteriza por ser cantável, expressiva, e por conter um arpejo. O docente usa a passagem para falar sobre a necessidade de tocar com intenção e expressividade os exercícios técnicos, como se o trecho da peça ou de alguma peça musical integre lirismo e padrão técnico digital (melódico-motor). Com a frase “Tente cantar o mi mais... transforme esse exercício em sonoridade... você tem que pensar que vai tocar esse negócio aqui... (toca o trecho) está tocando um arpejo...”, o docente atualiza a metonímia ATO DE CANTAR PELO ATO DE TOCAR e as metáforas conceituais MÚSICA É CONTAINER, EMOÇÕES SÃO OBJETOS, EMOÇÃO É MÚSICA.

Em ambos os casos, os docentes estão comunicando que a expressividade está diretamente ligada ao domínio da técnica instrumental. Em caso inverso, a técnica está ao serviço da expressividade musical. Portanto, ao ser estudada, deve ser realizada com essa consciência e essa intenção.

Em termos de uma análise global dos dados obtidos, semelhanças e contrastes puderam ser notados nos discursos dos Docentes. Em ambas as situações, obtivemos um contexto muito semelhante: situação de ensino universitário, em díade, ensinando o mesmo instrumento musical, no mesmo contexto socioeconômico. Sendo assim, havia, em ambas as aulas, a emergência de assuntos comuns, como a *técnica musical*, o *processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de um instrumento*, e os *fundamentos*

*necessários para tocar um instrumento* como a flauta transversal. Contudo, não podemos ignorar as particularidades dos casos, sendo eles compostos por quatro sujeitos distintos com suas singularidades de personalidade, de experiências, de maneiras de se expressar/comunicar e de demandas contextuais.

No ensino do Docente A, notamos uma narrativa e uma filosofia com a presença da noção de autonomia. Seja pela disciplina que ministra, “Autogestão profissional em música”, ao falar sobre auto regulação, ou ao focar, durante a aula analisada, na ideia de automatização de programas motores, o Docente sempre busca comunicar que o aprendizado só acontece com disciplina e autonomia no trabalho individual. Assim, notamos que o Docente chama atenção do Estudante sobre o exercício de auto-observação e questionamento sobre sua falta de motivação e de reserva de tempo de estudo do instrumento.

No ensino do Docente B, por sua vez, percebemos que estava incluso o uso da expressão “a gente”, comunicando a ideia que Docente e Estudante, enquanto díade, eram responsáveis por realizações durante o processo. Isso, em termos pedagógicos, pode ser adequado para comunicar, em aula, a ideia de que o Estudante não está sozinho no seu processo de ensino e aprendizagem, que pode contar com o suporte do Docente. Há, portanto, o potencial de que o Estudante amenize alguma sensação de solidão no processo a partir das palavras do Docente.

Tais considerações não invalidam as filosofias apresentadas pelos docentes, e nem a contrapõem. Tais situações ilustram um fato importante para considerar no exercício do ensino e do aprendizado: num processo de ensino, o peso das ações não deve recair somente em uma das duas figuras. Uma boa orientação docente sem disciplina de trabalho do Estudante não dá resultados desejados, e uma boa vontade de aprendizado sem uma boa orientação tampouco conduz a bons resultados. Em outras palavras, motivadas pela metáfora primária ASSISTÊNCIA É SUPORTE (GRADY, 1997), sugerimos que um processo de aprendizagem satisfatório requer o suporte de um bom professor, em conjunto a um bom aluno.

Neste capítulo, categorizamos, observamos e aprofundamos a discussão sobre as metáforas, gestos e modelagens aurais utilizadas pelos Docentes A e B como estratégias de ensino da flauta transversal. Nele, estudamos os esquemas de imagem,

as metáforas primárias e os domínios conceituais particulares a cada Caso e comuns a ambos os Casos, encontrando singularidades do discurso pedagógico de cada Docente, assim como aspectos convencionais da comunidade de prática, da cultura ou das nossas metaforizações conceituais.

A seguir, serão apresentadas as considerações obtidas através da realização desta pesquisa. Apontaremos, brevemente, as conclusões formuladas a partir dos dados da pesquisa, as reflexões por elas motivadas e os caminhos futuros deixados pelos resultados aqui expostos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo dos dados levantados nesta pesquisa, diversas análises puderam ser construídas. Sobre as características das aulas, foi observado que a quantidade de dados por cada caso foi proporcional à duração da aula, aos assuntos tratados na mesma e a traços da comunicação como velocidade, frequência e desenvolvimento das falas dos envolvidos. No primeiro caso analisado, que resultou em 10 Situações de aula, um número menor de conceitualizações foi identificado. Na segunda, resultante em 16 Situações, notou-se um número maior de conceitualizações.

Diversos recursos de ensino foram identificados: metáforas e metonímias conceituais, gestos, modelagem aural, esquemas de imagem, onomatopeias, parábolas, etc. Destes, a maioria dos recursos verbais utilizados serviu como fonte ou complemento para os mapeamentos das metáforas. Estas, por sua vez, foram amplamente baseadas em domínios conceituais cotidianos. Foram registrados, também, uma parábola (Caso A – Situação 7), uma história da vida pessoal (Caso A – Situação 10), a citação de qualidades de outra expressão musical, como é o canto (Caso B – Situações 4 e 14), e recursos não verbais como citação de trechos musicais do repertório (Caso A – Situação 6 e Caso B – Situação 4), onomatopeia (Caso B – Situações 5 e 16), gestos de reforço do discurso e modelagem aural. As últimas duas, mais especificamente, foram usadas com maior frequência nas situações, pelos dois docentes.

Nos chamou atenção que, mesmo sendo Casos levantados na mesma universidade e programa de estudo, no mesmo período do semestre, com Docentes que pertencem à mesma linhagem formativa flautística e com Estudantes em semestres próximos, cada Caso teve características particulares derivadas de vários fatores como as necessidades dos Estudantes, os assuntos abordados e traços de personalidade dos envolvidos. Contudo, mesmo com estas particularidades mencionadas, ambas as aulas compartilharam assuntos estruturais básicos da formação profissional como flautistas, estes foram os Padrões Técnicos e Aspectos filosóficos tanto do significado da técnica, quanto da rotina/prática de estudo.

Em relação à utilização de estratégias de ensino, os Docentes participantes empregaram metáforas e gestos em todos os assuntos estruturais de ambas as aulas. O uso das metáforas e gestos por parte dos Docentes aconteceu em distintas proporções, tanto em termos de frequência quanto em tipo de recurso comunicativo, o que revela variações de estilo de ensino e traços de personalidade.

A respeito das funções da relação de metáforas e gestos, o uso de gestos possibilitou o reforço do discurso dos Docentes e a comunicação não verbal. Também facilitaram a comunicação, conectando os conhecimentos necessários para a interpretação da flauta transversal com o conhecimento experiencial corporificado dos Estudantes e dos Docentes. A possibilidade de multimodalidade das metáforas se expressou neste quesito.

O estudo das metáforas conceituais, os esquemas de imagem e os gestos envolvidos trouxeram a reflexão sobre o discurso subjacente nas nossas falas cotidianas, no ambiente da aula. Levando em conta que muitas das conceituações construídas na aula estão relacionadas à experiência corpórea, assuntos como a interpretação que cada sujeito faz da sua experiência pelo corpo, as cargas simbólicas que cada sujeito outorga a conceituações precedentes à aula, e as escolhas verbais e não verbais feitas pelos docentes para estruturar o discurso, podem intervir na construção conceitual que se pretende estabelecer. Exemplos que não acontecem nos dados desta pesquisa, mas que vêm à tona, são o uso de palavras como “difícil” em diferença à “desafio”, “desafiante” ou “objetivo a alcançar”, ou uso dos domínios “força” ou “pressão [de ar]”, que por não serem explicados no contexto, podem ser interpretados e executados como “tensão” muscular, em diferença à “fortalecimento”, “tonicidade” ou “velocidade [de ar]”.

Pode-se salientar que todas as metáforas encaminhadas a aspectos práticos da flauta foram multimodais, no sentido de que todas implicavam modalidades sensoriais diferentes: da fala para a prática no instrumento, do gesto para a prática no instrumento.

Sobre as possíveis origens das metáforas, foi constatado que a base da experiência corpórea - cognição enativa - é parte essencial da estruturação do pensamento e das nossas conceituações. Assim sendo, aspectos básicos da

experiência corpórea como PESO, CONTRAFORÇA, MOVIMENTO e FLEXIBILIDADE fizeram parte da configuração das metáforas. Também se destacaram aspectos da experiência corpórea em relação ao entorno, como VERTICALIDADE, PARTE-TODO, CHEIO-VAZIO, ITERAÇÃO, FUSÃO, CICLO, COLEÇÃO, ESCALA, LUGAR/LOCAL, LINK/ENLACE, FROUXO-FIRME, DENTRO-FORA. Os esquemas de imagem e domínios PROCESSO, CAMINHO e OBJETO destacaram-se como elementos de cargas simbólicas comuns, com ampla presença em ambas as aulas. Aspectos da experiência biográfica dos Docentes também fizeram parte das conceitualizações por eles utilizadas. Muitas implicaram experiências do núcleo familiar (“guardar dinheiro no cofrinho”), geracionais (“revistinhas de desenhos de pontinhos”) e afetivas (“período de desmotivação”).

Um assunto subjacente observado como uma estratégia de ensino destacável foi o denominado *conferência de compreensão conceitual*. Após algumas comunicações metafóricas, os Docentes perguntavam aos Estudantes se o conteúdo havia sido compreendido, ou explicavam em outros termos após mencionar alguma frase como “o que eu quero dizer com isso é...”.

Em várias das Situações, uma metáfora ou um domínio conceitual utilizado era continuado na seguinte Situação, ou recuperado em outra adiante. Assim, os Docentes desenvolviam as ideias e mantinham fios condutores para dar unidade às suas falas. Desse modo, sugerimos que algumas metáforas podem revelar convencionalidade da comunidade de prática, envolvendo também aspectos culturais do local, imagens mentais, imagens poéticas (parábola), aspectos geracionais e da história de vida dos envolvidos. A partir disso, sugerimos que algumas metáforas de maior frequência podem ser fatores estruturantes das aulas observadas, e talvez de aulas de música como um todo. Metáforas como A MÚSICA É UMA JORNADA, MÚSICA É MATERIAL e O CONHECIMENTO É UMA EDIFICAÇÃO parecem ser produtivas no contexto de aulas de música. Em estudos futuros, poderia-se investigar se ditos mapeamentos se mantêm pervasivos em outras aulas de música, contemplando outros instrumentos.

Conforme a teoria, esquemas de imagem e metáforas primárias se constituem em nossa primeira infância e continuam estruturando-se ao longo da vida, dando o suporte para constituir o nosso sistema metafórico de pensamento, permeado pelas

experiências sensório-motoras, afetivas, intersubjetivas e culturais. Tal sistema é utilizado cotidianamente ao longo da nossa vida, para contínuos – corriqueiros e complexos – processos de associação e aprendizagem. Entre esses, encontra-se o aprendizado direcionado ao ofício que cada um de nós desenvolve (no nosso caso, musicistas, músicos, flautistas e potenciais docentes). Neste trabalho, pudemos verificar manifestações desse sistema nas aulas observadas, o que nos leva a perceber que nossos objetivos foram atingidos, e nossa hipótese, corroborada. De fato, há, nas aulas de flauta transversal, o uso de recursos metafóricos, compreendendo também outras estratégias de ensino verbais e não verbais relacionadas.

A partir dos dados e análises desta pesquisa, pode-se discutir também, de maneira mais clara do que antes da sua realização, o estabelecimento da noção da *técnica* como *fundamento* a partir das falas dos docentes associadas à metáfora conceitual CONHECIMENTOS SÃO EDIFICAÇÕES e a importância da expressividade musical. Nossas reflexões se iniciaram a partir dos pressupostos sobre o ensino-aprendizado da flauta transversal expostos na introdução e no capítulo de referencial teórico. Com as análises dos dados, pudemos observar que os temas prevalentes nas aulas analisadas foram aspectos técnicos da flauta e aspectos filosóficos da prática instrumental. O assunto *expressividade* foi abordado diretamente em menor medida, o que pode ter acontecido devido a que, em ambos os casos, os estudantes tinham demandas técnicas urgentes. No entanto, de maneira implícita, a expressividade foi uma questão transversal na aula, o que traz o questionamento de que a expressividade musical acaba sendo uma consequência de domínio *técnico* instrumental, uma consciência teórico-musical e uma intenção interpretativa (emotivo/afetiva). Nos casos estudados, isso é evidente na medida em que a ênfase dos docentes no desenvolvimento técnico estava em função de que os estudantes pudessem tocar com desenvoltura e, conseqüentemente, buscar construir interpretações expressivas.

Mesmo assim, algumas limitações deste trabalho podem ser apontadas. Primeiramente, destaca-se o fato de termos observado somente duas aulas, o que faz com que nossos resultados não sejam tão abrangentes em relação à comunidade de prática. Em estudos futuros, tal limitação pode ser resolvida através da observação de mais aulas, e até de diferentes instrumentos. Há, também, a limitação de não termos

constituído um banco de dados públicos sobre os gestos, o que poderia gerar estudos maiores sobre a produção gestual em aulas de música. Nesse caso, pesquisas futuras poderiam incluir a autorização dos docentes para o armazenamento do material gravado em um banco de dados compartilhado, permitindo análises gestuais mais aprofundadas.

Face ao exposto, constata-se e é reforçada a minha motivação para realizar este trabalho: a importância da presença de metáforas e dos gestos nas aulas de flauta transversal e sua utilização no que tange a música (ensino-aprendizado, teorização, conversas cotidianas de profissionais ou amadores sobre música). A reflexão, para além das constatações explícitas do trabalho, é que nós, enquanto flautistas em formação, profissionais e docentes, precisamos ter maior consciência do que acontece nas nossas ações, falas, conceituações e pensamentos em torno ao universo da flauta transversal, dentro e fora da sala de aula. Pensar sobre isso permitiria até estabelecer estratégias e associações mais efetivas nos processos de ensino-aprendizado (na aula) e aprendizado autônomo (sessões de prática de estudo).

Por exemplo, o entendimento do conceito de *ação* como vivência sensório-motora e afetiva (porque é movida pelo desejo de alguma coisa), e *ação* como intenção comunicativa (gesto e modelagens aurais). Essas são duas experiências corporais que mudaram o meu entendimento do que é processo cognitivo e processo comunicativo, que, sem dúvida, estão ligados, mas também são aspectos diferentes da ação. Um gesto claro e direcionado (*ação comunicativa*) contribui a uma boa compreensão (cognição), uma boa consciência da própria corporeidade (propriocepção) contribui ao entendimento de novos conceitos (cognição).

É preciso compreender, portanto, que o nosso sistema de pensamento é metafórico, ou seja, constantemente estamos compreendendo uma coisa em termos de outra. Desse modo, o nosso corpo é a nossa via concreta de aprendizagem. Nesse sentido, devemos ter consciência do quão determinante é a corporeidade para os nossos processos de conceituação, desde o sentir as nossas noções de imagens, cheiros, sabores, texturas, sensações, até as experiências sensório-motoras e afetivas (porque as emoções se sentem no corpo). Assim, sob esses pressupostos, tudo conta nas formas em que nos comunicamos.

Com base nos tópicos discutidos anteriormente e em reflexões suscitadas a partir de alguns dados desta pesquisa, parece que as metáforas são um aspecto tão cotidiano e estão tão submersas nos nossos discursos verbais e não verbais, e de fato muitas delas não são reconhecidas como tais, que ao sermos inqueridos sobre as metáforas que nós mesmos usamos ou aquelas que os nossos formadores usaram para nos ensinar algo, muitas vezes não as lembramos. Esta consideração foi levantada a partir das entrevistas realizadas para esta pesquisa

Poderia-se dizer que se o conhecimento avança a partir das reflexões da ciência. Esses avanços deveriam chegar a nós por meio dos processos formativos aos quais estamos inseridos, ou até nas matérias jornalísticas. Por que não refletirmos coletivamente sobre a noção de termos um sistema de pensamento metafórico, que participa na nossa construção de imaginários individuais e coletivos? A cultura e o conhecimento são estruturados em cada um de nós a partir dos nossos corpos, com as possibilidades que o nosso corpo nos fornece e a partir do tecido conceitual da comunidade na qual estamos inseridos.

Nesse sentido, a música também se trata de uma construção conjunta e social, que, quando tratada, é sistematizada metaforicamente. A música precisa ser frequentemente refletida e ampliada pelos músicos e musicistas em formação e em exercício profissional, entendendo-a como fenômeno acústico, cognitivo, subjetivo, social, cultural. O estudo das metáforas contribuiu ao meu entendimento de como o conhecimento de domínios diversos para a execução musical da flauta transversal está ligado ao conhecimento experiencial corporificado, que implica desde processos evolutivos, biológicos, subjetivos e culturais, o biopsicossocial.

A docência e as estratégias de ensino precisam ser refletidas e repensadas constantemente pelos futuros docentes e pelos docentes em exercício. Uma característica que considerei vantajosa nesta pesquisa foi que os Docentes analisados tinham perfis artísticos, acadêmicos e pedagógicos fortalecidos pela sua curiosidade investigativa e reflexiva, o que lhes caracterizou como docentes de discurso pedagógico e estratégias de ensino conscientes e, em boa medida, deliberadas.

Por fim, o estudo da literatura sobre estratégias de ensino, cognição enativa, metáfora conceitual e gesto, e a análise dos dados desta pesquisa impactaram

fortemente o meu entendimento e a minha prática, referentes à interpretação da flauta transversal e à docência do instrumento. Espero que esta pesquisa, com seus alcances e limites, possa contribuir à comunidade de práticas interpretativas e a futuras pesquisas relacionadas ao assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, J. M.; AUSTIN, S. C. The trumpet metaphor: A narrative of a teacher's mid-career pedagogical change from formal to informal learning practices. **Research Studies in Music Education**, v. 36, n. 1, p. 57-73, 2014.
- ANTOVIC, M. Metaphor in music or metaphor about music: A contribution to the cooperation of cognitive linguistics and cognitive musicology. *In: **Metaphors We Study: Contemporary***, 2015.
- ARAÚJO, Sávio. Portal Música e Adoração. **A evolução histórica da flauta até Boehm**. 1999. Disponível em: [https://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/instrumentos/evolucao\\_historica\\_flauta.pdf](https://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/instrumentos/evolucao_historica_flauta.pdf). Acesso em 05 jul. 2022.
- BAUM, C.; KROEFF, R. F. Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. **Revista Polis e Psique**, v. 8, n. 2, p. 207-236, 2018.
- BARTEN, Sybil S. Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. **Journal of Aesthetic Education**, v. 32, n. 2, p. 89-97, 1998.
- BAILEY, D.; FELDMAN, J.; NARANAYAN, S.; LAKOFF, G. Modeling embodied lexical development. *In: **Proceedings of the 19th Cognitive Science Society Conference***, p. 19-24, 1997.
- BREMMER, M.; NIJS, L. The role of the body in instrumental and vocal music pedagogy: a dynamical systems theory perspective on the music teacher's bodily engagement in teaching and learning. *In: **Frontiers in Education***. Frontiers, 2020.
- BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge, MA, and London, UK: Harvard University Press. 1990.
- BURWELL, K. On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. **Music Education**, 2006.
- BURWELL, K. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. **International Journal of Music Education**, v. 31, n. 3, p. 276-291, 2013.
- CALLAGHAN, J. Singing teachers and voice science-an evaluation of voice teaching in Australian tertiary institutions. **Research Studies in Music Education**, v. 10, n. 1, p. 25-41, 1998.
- CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. A&C Black, 2003.

CAMERON, L.. Metaphor and talk. *In*: GIBBS JR., R. W (Ed.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**, p. 197-211, 2008.

CHUANG, Ya-Chin. **Metaphors and gestures in music teaching: An examination of junior high schools in Taiwan**. Tese (Doutorado em Estudos Educacionais). University of York, 2010.

CIENKI, A.; MÜLLER, C. (ed.). **Metaphor and gesture**. John Benjamins Publishing, 2008.

CIENKI, A. Why study metaphor and gesture?. *In*: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (ed.). **Metaphor and gesture**. John Benjamins Publishing, p. 5-25. 2008.

CORTS, D. P. Factors characterizing bursts of figurative language and gesture in college lectures. **Discourse Studies**, v. 8, n. 2, p. 211-233, 2006.

CORTS, D. P.; POLLIO, H. R. Spontaneous production of figurative language and gesture in college lectures. **Metaphor and Symbol**, v. 14, n. 2, p. 81-100, 1999.

DALDEGAN, V.; DOTTORI, M. Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de instrumento para crianças iniciantes. **Revista Música Hodie**, v. 11, n. 2, 2011.

D'AVILA, R. C. **Odette Ernest Dias: discursos sobre uma perspectiva pedagógica da flauta**. Tese (Doutorado em música). Execução Musical / Flauta Transversal. UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas: EDUC / Mercado de Letras, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. *In*: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, 2006.

DICKEY, M. R. A review of research on modeling in music teaching and learning. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, p. 27-40, 1992.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **Conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). **Multimodal metaphor**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

FREITAS, S. G. A. de. **Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de casos**. Tese

(Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z.. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-261, 2011.

GIBBS JR, R. W. **The poetics of mind: figurative thought, language and understanding**. Cambridge University Press, 1994.

GIBBS JR, R. W. Interpreting what speakers say and implicate. **Brain and language**, v. 68, n. 3, p. 466-485, 1999.

GIBBS JR, R. W. Metaphor and Thought: the state of the art. *In*: GIBBS JR., R. W (Ed.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. Cambridge University Press, 2008.

GIBBS JR., R. W. **Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in Human Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

GIBBS JR, R. W.; COLSTON, H. L. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. **Cognitive Linguistics**, 1995.

GRADY, J. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. Tese (Doutorado). University of California, Berkeley, 1997.

HALLAM, S. The development of metacognition in musicians: Implications for education. **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HAMPE, B. Image schemas in cognitive linguistics: Introduction. *In*: **From perception to meaning**. De Gruyter Mouton, p. 1-14, 2008.

JACQUIER, M. de la P.; CALLEJAS LEIVA, D. **Teoría de la metáfora y cognición corporeizada: ¿Cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales?**. 2013.

JANDAUSSCH, A. Conceptual metaphor theory and the conceptualization of music. *In*: **Proceedings of the 5th International Conference of Students of Systematic Musicology**. 2012.

JENSENIUS, A. R.; WANDERLEY, M. M.; GODØY, R. I.; LEMAN, M. Musical gestures: Concepts and methods in research. *In*: **Musical gestures: Sound, movement, and meaning**. Routledge, p. 12-35, 2010.

JOHNSON, M. **The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason**. University of Chicago Press, 1987.

- JUSLIN, P. N.; PERSSON, R. S. **Emotional communication. The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning**, p. 219-236, 2002.
- JUPP, V. **The Sage dictionary of social research methods**. Sage, 2006.
- KRZESZOWSKI, T. P. The axiological parameter in preconceptional image schemata. In: GEIGER, R.; RUDZKA-OSTYN, B. (Eds.). **Conceptualization and mental processing in language**, p. 307-329, 1993.
- KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture: Universality and variation**. Cambridge University Press, 2005.
- KÖVECSES, Z. **Metaphor: A practical introduction**. Oxford University Press, 2010.
- KÖVECSES, Z. Methodological issues in conceptual metaphor theory. In: **Windows to the mind: Metaphor, metonymy and conceptual blending**, p. 23-40, 2011.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books (AZ). 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas: EDUC / Mercado de Letras, 2002.
- LASKOWSKI, E. R.; NEWCOMER-ANEY, K.; SMITH, J. Proprioception. **Physical medicine and rehabilitation clinics of North America**, v. 11, n. 2, p. 323-340, 2000.
- LEECH-WILKINSON, D.; PRIOR, H. M. Heuristics for expressive performance. In: **Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures**, p. 34-57, 2014.
- LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray. An overview of hierarchical structure in music. **Music Perception**, p. 229-252 1983.
- LIMA, P. L C. About primary metaphors. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 22, p. 109-122, 2006.
- LITTLEMORE, Jeannette. The effect of cultural background on metaphor interpretation. **Metaphor and symbol**, v. 18, n. 4, p. 273-288, 2003.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 137-155, 2008.

LOURO, A. L. M. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. Tese (Doutorado em música). UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LOW, G. Metaphor and education. In: GIBBS JR., R. W (Ed.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**, p. 212-231, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANCHINI, N. La mente en el cuerpo: diálogo entre la cognición corporizada y la educación. **Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social**, v. 2, n. 4, p. 1-16, 2020.

MANDLER, J. M.; PAGÁN CÁNOVAS, C. **On defining image schemas. Language and Cognition**, p. 510-532, 2014.

MARTÍNEZ, I. C. Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. **Estudios de Psicología**, v. 29, n. 1, p. 31-48, 2008.

MARTÍNEZ, I. C.; ANTA, J. F. Cognición enactiva y pedagogía musical: lectura corporal y análisis declarativo de la estructura musical en una clase de instrumento. **Estudios de Psicología**, v. 29, n. 1, p. 71-80, 2008.

MARTÍNEZ, I. C.; ESPAÑOL, S.; PÉREZ, D. Esquemas-imágenes y metáforas primarias en contextos de musicalidad comunicativa. *In: XII Encuentro en Ciencias Cognitivas de la Música*. SACCOM, 2015.

MCNEILL, D. **Hand and mind: What gestures reveal about thought**. Chicago/London: The University of Chicago Press. 1992.

MEDEIROS, A. Breve história da flauta no Brasil. In: SILVA, P. **Informativo Oficial da Associação Brasileira de Flautistas**, ano XII, n. 29, 2007.

MEISSNER, H. Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: An exploratory study. **International Journal of Music Education**, v. 35, n. 1, p. 118-135, 2017.

MÜLLER, C. Forms and uses of the Palm Up Open Hand. A case of a gesture family? In: MÜLLER, C; POSNER, R. (Eds.). **Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures**, p. 234-356. Berlin: Weidler. 2004.

NARAYANAN, Srinivas. Moving right along: A computational model of metaphoric reasoning about events. **Aai/iaai**, v. 121127, 1999.

NIELSEN, S. G. Learning strategies in instrumental music practice. **British Journal of Music Education**, v. 16, n. 3, p. 275-291, 1999.

NIELSEN, S. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. **Music education research**, v. 3, n. 2, p. 155-167, 2001.

NOGUEIRA, Marcos. Construyendo el sentido conceptual en música: Dimensiones imaginativas y descripciones lingüísticas. **Epistemus**, v. 6, 2018.

OAKLEY, T. Image schemas. **The Oxford handbook of cognitive linguistics**, p. 214-235, 2007.

OJEDA, C. Francisco Varela y las ciencias cognitivas. **Rev. chil. neuro-psiquiatr.**, Santiago, v. 39, n. 4, p. 286-295, 2001.

OXFORD, Rebecca L. *et al.* Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. **System**, v. 43, p. 11-29, 2014.

PONTES, V. E. **Técnicas expandidas – Um estudo de relações entre comportamento postural e desempenho pianístico sob o ponto de vista da ergonomia**. Florianópolis, 2010. 135p. Dissertação (Mestrado em performance). UDESC, Florianópolis, 2010.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. **Metaphor and symbol**, v. 22, n. 1, p. 1-39, 2007. Trad. HUBERT, D., SILVA, F., DE MACEDO, A. C. P., Porto Alegre: Cadernos de Tradução, n. 25, jul-dez, p. 77-120, 2009

PRESOTTO, L. **A compreensão da metáfora por aprendizes de português como língua adicional em contexto acadêmico**. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; 2020.

RICOEUR, P. **La Metáfora Viva**. Ediciones Cristiandad, 2001.

SARTOR, J. B. **Performance da pedagogia da flauta pelos professores dos PPGs em música do Brasil**. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix, São Paulo: 1975

SCHEER, I. C. **O jogo da performance: a relação entre gesto e metáfora na construção de sentidos na pedagogia do violino e da viola**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019.

SCHRÖDER, U. A Metáfora Corporificada e sua Função Multimodal para o Jogo de Linguagem 'Duelo Verbal' no Hip Hop. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 62-74, 2013.

SIMONES, L. L.; RODGER, M.; SCHROEDER, F. Communicating musical knowledge through gesture: Piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency. **Psychology of Music**, v. 43, n. 5, p. 723-735, 2015.

SIQUEIRA, M.; LAMPRECHT, R. R. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 23, p. 245-272, 2007.

SOARES DA SILVA, A; LEITE, J. E. R. (35) anos de Teoria da Metáfora Conceptual: Fundamentos, problemas e novos rumos. **Revista Investigações**, 35, v. 28, n 2, p. 1-23, 2015.

SWANWICK, K. **A developing discourse in music education: The selected works of Keith Swanwick**. Routledge, 2016.

TAIT, M. J. Teaching strategies and styles. Em: **Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference**, p. 525-534, 1992.

TEIXEIRA, Z. L. de O.. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

TOMASELLO, Michael. The human adaptation for culture. **Annual review of anthropology**, vol. 28, 1999.

VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. **The embodied mind: Cognitive Science and human experience**. Cambridge: The MIT Press, 1992.

VEREZA, S. C. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 3, p. 487-506, 2007a.

VEREZA, S. C. *et al.* **Literalmente falando: sentido literal e metáfora na metalinguagem**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007b.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 41, n. 2, p. 199-212, 2010.

VEREZA, S. C. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 1, p. 109-124, 2013.

WOODY, R. H. Learning expressivity in music performance: An exploratory study. **Research Studies in Music Education**, v. 14, n. 1, p. 14-23, 2000.

WRIGHT-CARR, D. C. La ciencia cognitiva corporeizada: Una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. **Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento**, v. 6, n. 16, p. 79-94, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

ZANELLO, Valeska; MARTINS, Francisco. O reencontro da clínica com a metáfora. **Psicologia em estudo**, v. 15, p. 189-196, 2010.

ZANOTTO, M. S., MOURA; H. M. M; VEREZA, S. C. e NARDI, M. I. **Apresentação à Edição Brasileira**. In: LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Maria Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ZBIKOWSKI, L. M. Metaphor and music. In: GIBBS JR., R. W (Ed.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**, p. 502-524, 2008.

ZBIKOWSKI, L. M. Music, language, and multimodal metaphor. In: **Multimodal metaphor**, p. 359-381, 2009.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar, de maneira voluntária, de uma pesquisa realizada no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho, que visa estudar estratégias de ensino da flauta transversal em algumas universidades do Brasil é desenvolvido por GINA ARANTXA ARBELAEZ HERNANDEZ sob orientação do Prof. Dr. LEONARDO LOUREIRO WINTER e tem como objetivo investigar a cotidianidade das estratégias de ensino de uma seleção de professores de flauta no Brasil e aprofundar em uma estratégia específica que os próprios dados indiquem. Os procedimentos utilizados na coleta de dados serão a gravação em áudio e vídeo de uma média de 20 horas de aula, acompanhamento da pesquisadora nessas horas de aula gravadas, entrevista semiestruturada ao professor/a e possivelmente entrevista semiestruturada a alguns alunos.

Os dados da pesquisa – oriundos das gravações de áudio e vídeo das aulas, do diário de campo da pesquisadora, das entrevistas semiestruturadas - serão organizados para posterior análise e escrita do texto. O anonimato dos participantes será preservado e os dados obtidos serão usados na pesquisa e divulgados na tese, em eventos e/ou revistas científicas.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico na área da performance musical e pedagogia do instrumento.

Você receberá uma cópia desse termo, no qual consta o e-mail da pesquisadora e de seu orientador, podendo esclarecer dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Eu, \_\_\_\_\_, declaro aceitar o convite para a participação na presente pesquisa, estando ciente dos processos metodológicos e informações da mesma, assim como da garantia do anonimato e sigilo dos dados obtidos e liberdade para desistir a qualquer momento.

---

**Assinatura do participante**

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES

### Geral

Poderia me contar um pouco da sua formação, trajetória?

Poderia me contar como você pensa suas aulas, sua filosofia de ensino por assim dizer?

Você costuma usar metáforas nas suas aulas para ajudá-lo(a) a ensinar?

a) Se sim, em que momentos?

(Como você se prepara para explicar novos conceitos, especialmente os abstratos?)

b) Com quais intenções? Objetivos?

Acha que funcionam? Ajudam?

c) (Vi que você incluiu algumas metáforas durante as sessões que observei?)

Você incluiu metáforas nas sessões que observei.

Isso é planejado ou é espontâneo?

Algumas destas eram usadas pelos seus professores?

d) Tem alguma metáfora que você usa com frequência? Por quê?

### Específicas

Exemplo A

- Quais foram seus objetivos ao utilizar essa metáfora naquele momento?

- Eles foram alcançados? A utilização da metáfora ajudou?

Exemplo B, C, D

### Para finalizar:

O que você acha da metáfora como uma ferramenta de ensino?

## APÊNDICE C – ROTEIRO MICRO-ENTREVISTA AOS ESTUDANTES

### **Geral**

Poderia me contar:

Sua idade, semestre que cursa, um pouco da sua formação, trajetória?

Poderia me contar um pouco sobre os assuntos trabalhados na aula que acabam de realizar?

## APÊNDICE D – LISTA TRADUZIDA DE METÁFORAS PRIMÁRIAS (GRADY, 1997)

### Relações temporais

ATTRIBUTES ARE POSSESSIONS  
ATRIBUTOS SÃO POSSES

ESSENTIAL IS INTERNAL  
ESSENCIAL É INTERNO

DEGREE TO WHICH AN ATTRIBUTE DEFINES AN ENTITY IS DEPTH  
O GRAU EM QUE UM ATRIBUTO DEFINE UMA ENTIDADE É PROFUNDIDADE

THE NATURE OF AN ENTITY IS ITS SHAPE  
A NATUREZA DE UMA ENTIDADE É SUA FORMA

CONDITION IS SHAPE  
CONDIÇÃO É FORMA

CERTAIN IS FIRM  
CERTO É FIRME

CONSTITUENTS ARE CONTENTS  
COMPONENTES SÃO CONTEÚDOS

(LOGICAL) ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE  
ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA

FUNCTIONALITY/VIABILITY IS ERECTNESS  
FUNCIONALIDADE / VIABILIDADE É ERETO

ASSISTANCE IS SUPPORT  
ASSISTÊNCIA É SUPORTE

INTERRELATEDNESS IS PHYSICAL INTERCONNECTEDNESS  
INTERLIGAÇÃO É INTERCONEXÃO FÍSICA

CATEGORIES/SETS ARE BOUNDED SPATIAL REGIONS  
CATEGORIAS / CONJUNTOS SÃO REGIÕES ESPACIAIS LIMITADAS

SIMILARITY IS PROXIMITY  
SIMILARIDADE É PROXIMIDADE

SIMILARITY IS ALIGNMENT  
SIMILARIDADE É ALINHAMENTO

EXISTENCE IS LOCATION HERE  
EXISTÊNCIA É LOCALIZAÇÃO AQUI

EXISTENCE IS VISIBILITY  
EXISTÊNCIA É VISIBILIDADE

A SITUATION IS A LOCATION  
UMA SITUAÇÃO É UM LOCAL

IMPORTANT IS CENTRAL  
IMPORTANTE É CENTRAL

CONTEXTUAL ROLES ARE LOCATIONS  
PAPÉIS CONTEXTUAIS SÃO LOCAIS

### **Quantidade e grau**

QUANTITY IS SIZE  
QUANTIDADE É TAMANHO

QUANTITY IS VERTICAL ELEVATION (AKA MORE IS UP)  
QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL (também conhecido como MAIS É PARA CIMA)

DEGREE IS DISTANCE ALONG A PATH  
GRAU É DISTÂNCIA AO LONGO DE UM CAMINHO

QUANTITY IS POSITION (ALONG A PATH)  
QUANTIDADE É POSIÇÃO (AO LONGO DE UM CAMINHO)

### **Estrutura de tempo, ação e evento**

CHANGE IS MOTION (related to STATES ARE LOCATIONS)  
MUDANÇA É MOVIMENTO (relacionado a ESTADOS SÃO LOCAIS)

STATES ARE (TEMPORARY) LOCATIONS  
ESTADOS SÃO LOCAIS TEMPORÁRIOS  
(Corolário de MUDANÇA É MOVIMENTO)

AN EVENT IS THE MOTION OF AN OBJECT  
UM EVENTO É O MOVIMENTO DE UM OBJETO

ACHIEVING A PURPOSE IS ARRIVING AT A DESTINATION  
ALCANÇAR UM PROPÓSITO É CHEGAR A UM DESTINO

MEANS ARE PATHS  
MEIOS SÃO CAMINHOS

ACTION IS SELF-PROPELLED MOTION  
AÇÃO É UM MOVIMENTO AUTOPROPULSADO

COMPULSION IS A COMPELLING FORCE  
COMPULSÃO É UMA FORÇA CONVINCENTE

ACHIEVING A PURPOSE IS ACQUIRING A DESIRED OBJECT  
ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO

OPPORTUNITIES ARE RESOURCES  
OPORTUNIDADES SÃO RECURSOS

TIME IS A RESOURCE  
O TEMPO É UM RECURSO

MOMENTS IN TIME ARE OBJECTS IN MOTION ALONG A PATH  
OS MOMENTOS NO TEMPO SÃO OBJETOS EM MOVIMENTO AO LONGO DE UM CAMINHO

THE EXPERIENCE OF TIME IS OUR OWN MOTION ALONG A PATH ("Moving-ego")  
A EXPERIÊNCIA DO TEMPO É O NOSSO PRÓPRIO MOVIMENTO AO LONGO DE UM CAMINHO ("ego em movimento")

NOW IS HERE  
AGORA É AQUI

TIME PERIODS (IN OUR LIVES) ARE CONTAINERS  
OS PERÍODOS DE TEMPO (EM NOSSAS VIDAS) SÃO RECIPIENTES

CIRCUMSTANCES ARE SURROUNDINGS  
CIRCUNSTÂNCIAS SÃO ARREDORES

CIRCUMSTANCES ARE FLUID  
CIRCUNSTÂNCIAS SÃO FLUÍDOS

EVENTS ARE ACTIONS, INANIMATE PHENOMENA ARE HUMAN AGENTS  
EVENTOS SÃO AÇÕES, FENÔMENOS INANIMADOS SÃO AGENTES HUMANOS  
(personificação de fenômenos inanimados)

PROCESS ARE LIVING FORCES  
PROCESSOS SÃO FORÇAS VIVAS

THE NECESSARY MATERIAL FOR A PROCESS IS FOOD  
O MATERIAL NECESSÁRIO PARA UM PROCESSO É ALIMENTO

ACTIVITY IS LIFE (INACTIVITY IS DEATH)  
ATIVIDADE É VIDA (INATIVIDADE É MORTE)

ACTIVITY IS WAKEFULNESS (INACTIVITY IS SLEEP)  
 ATIVIDADE É ESTAR ACORDADO (INATIVIDADE É SONO)

EFFECTS ARE TRANSFERRED OBJECTS  
 EFEITOS SÃO OBJETOS TRANSFERIDOS

CAUSES ARE SOURCES  
 CAUSAS SÃO FONTES

EFFECTS ARE OBJECTS WHICH EMERGE FROM CAUSES  
 EFEITOS SÃO OBJETOS QUE EMERGEM DE CAUSAS

CAUSAL RELATEDNESS IS PHYSICAL CONNECTION  
 RELAÇÃO DE CAUSA É CONEXÃO FÍSICA

CIRCUMSTANCES ARE WEATHER  
 CIRCUNSTÂNCIAS SÃO TEMPO / CLIMA

BEING IN CONTROL IS BEING ABOVE  
 ESTAR NO CONTROLE É ESTAR ACIMA

INTENSITY OF ACTIVITY IS HEAT  
 INTENSIDADE DE ATIVIDADE É CALOR

### **Afeto, avaliação e relações sociais**

IMPORTANCE IS SIZE/VOLUME  
 IMPORTÂNCIA É TAMANHO / VOLUME

IMPORTANCE IS MASS / WEIGHT  
 IMPORTÂNCIA É MASSA / PESO

DIFFICULTY IS HARDNESS  
 DIFICULDADE É DUREZA

DIFFICULTIES ARE OPPONENTS  
 DIFICULDADES SÃO Oponentes

OBJECTING IS ATTACKING  
 CONTESTAR É ATACAR

DIFFICULTY/HARDSHIP IS HEAVINESS (and EASE IS LIGHTNESS)  
 DIFICULDADE / SOFRIMENTO É PESO (e FACILIDADE É LEVE)

GOOD IS FORWARD  
 BOM É PARA FRENTE

IMPERFECTION IS DIRT  
IMPERFEIÇÃO É SUJEIRA

APPEALING IS TASTY  
ATRAENTE É SABOROSO

BAD IS FOUL-SMELLING  
RUIM É MAU CHEIRO

GOOD IS BRIGHT/BAD IS DARK  
BOM É CLARO/ RUIM É ESCURO

MORALLY GOOD IS CLEAN  
MORALMENTE BOM É LIMPO

MORALLY GOOD IS HEALTHY  
MORALMENTE BOM É SAUDÁVEL

NORMAL IS STRAIGHT  
NORMAL É RETO

AFFECTION IS WARMTH  
AFETO É CALOR

EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY  
INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

SYMPATHY IS SOFTNESS  
SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE

AFFECT IS MOISTURE  
O AFETO É UMIDADE

SOCIAL STATUS IS VERTICAL ELEVATION  
STATUS SOCIAL É ELEVAÇÃO VERTICAL

CORRECT/APPROPRIATE IS IN THE RIGHT LOCATION  
CORRETO / ADEQUADO É ESTAR NO LOCAL CERTO

DESIRE/NEED IS HUNGER  
DESEJAR É TER FOME

DESIRE/COMPULSION TO ACT IS AN ITCH  
DESEJO / COMPULSÃO DE AGIR É UMA COCEIRA

ACQUIESCING IS SWALLOWING  
ACEITAR É ENGOLIR

ACQUIESCING TO A SITUATION IS TAKING AN OBJECT  
 CONSENTIR A UMA SITUAÇÃO É PEGAR UM OBJETO

HARM IS PHYSICAL INJURY  
 DANO É LESÃO FÍSICA

INTENSITY OF EMOTION IS HEAT  
 INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

HAPPY IS UP  
 FELICIDADE É PARA CIMA

ATTRACTION IS PHYSICAL FORCE  
 ATRAÇÃO É FORÇA FÍSICA

### **Pensamento e consciência**

KNOWING/ UNDERSTANDING IS SEEING  
 SABER / ENTENDER É VER

ALTERNATIVE UNDERSTANDINGS OF AN ENTITY ARE SIDES OF AN OBJECT  
 ENTENDIMENTOS ALTERNATIVOS DE UMA ENTIDADE SÃO LADOS DE UM OBJETO

PERCEPTIBLE IS "OUT" (and IMPERCEPTIBLE IS "IN")  
 PERCEPTÍVEL É ESTAR "FORA" (e IMPERCEPTÍVEL É ESTAR "DENTRO")

ACCESSIBLE TO AWARENESS IS "OUT" (and INACCESSIBLE IS "IN")  
 ACESSÍVEL À CONSCIÊNCIA É ESTAR "FORA" (e INACESSÍVEL É ESTAR DENTRO)

DEDUCIBLE INFORMATION IS CONTENTS  
 INFORMAÇÃO DEDUTÍVEL É CONTEÚDO

CONSIDERING IS LOOKING AT  
 CONSIDERAR É OLHAR

ACCESSIBLE TO PERCEPTION/AWARENESS IS "UP"  
 ACESSÍVEL À PERCEPÇÃO / CONSCIÊNCIA É ESTAR PARA CIMA

UNDERSTANDING IS GRASPING  
 ENTENDER É PEGAR

ANALYZING IS CUTTING  
 ANALISAR É CORTAR

CONSIDERING IS WEIGHING  
 CONSIDERAR É PESAR

BEING AWARE IS BEING AWAKE  
ESTAR CONSCIENTE É ESTAR ACORDADO

AGREEMENT / SOLIDARITY IS BEING ON THE SAME SIDE  
ACORDO / SOLIDARIEDADE É ESTAR DO MESMO LADO

KNOWLEDGE IS PHYSICAL CONTENTS OF THE HEAD  
CONHECIMENTO É CONTEÚDO FÍSICO DA CABEÇA

REASONING IS ADDING AND SUBTRACTING  
RACIOCINAR É ADICIONAR E SUBTRAIR

OUR OWN ATTITUDES ARE THE MENTAL PRODUCTS OF OTHER PEOPLE  
AS NOSSAS PRÓPRIAS ATITUDES SÃO OS PRODUTOS MENTAIS DE OUTRAS  
PESSOAS

CONSIDERING IS CHEWING  
CONSIDERAR É MASTIGAR

VISION IS PHYSICAL CONTACT  
VISÃO É CONTATO FÍSICO

BEING CONSCIOUS IS BEING HERE  
ESTAR CONSCIENTE É ESTAR AQUI

MENTAL STATES ARE PLACES  
ESTADOS MENTAIS SÃO LOCAIS

COMMUNICATING IS LEADING  
COMUNICAR É CONDUZIR

A BELIEF IS A PHYSICAL POSITION/ORIENTATION  
UMA CRENÇA É UMA POSIÇÃO / ORIENTAÇÃO FÍSICA