

Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social

Mônica Duarte

mdmjb@terra.com.br - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Tarso Mazzotti

tarsomazzotti@uol.com.br - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Resumo

O artigo expõe como a racionalidade retórica pode ser utilizada como metodologia para identificação do núcleo de representações sociais com base na análise do *corpus* do material discursivo coletado pela pesquisa. Esta metodologia enfatiza o caráter argumentativo dos discursos pelos quais as representações são veiculadas, considerando a intencionalidade do orador na construção das figuras de linguagem, especialmente a metáfora, como epítomes de representações sociais. A título de ilustração, descreve um estudo no qual as representações sociais de música e do seu ensino, construídas por professores de música que atuam em escolas públicas de ensino básico do Rio de Janeiro, foram apreendidas por meio dessa metodologia.

Palavras-chave: Representações sociais. Análise retórica. Metodologia. Ensino de música.

Rhetorical analysis of the discourse as a methodological tool for research on social representations

Abstract

The article exposes the way the rhetorical rationality can be used as a methodology for the identification of the nucleus of social representations, based on the analysis of the *corpus* of discursive material collected by the research. This methodology emphasizes the argumentative character of the discourses through which the representations are conveyed, considering the intentionality of the speaker in the construction of the figures of speech, mainly the metaphor, as epitomes of social representations. As an illustration, describes a study in which social representations of music and of its teaching, constructed by first through eleventh grade music teachers who work in public schools of Rio de Janeiro, were apprehended by this methodology.

Key-words: Social representations. Rhetorical analysis. Methodology. Music teaching.

Introdução

Um número crescente de pesquisas no campo da educação vem adotando o referencial teórico das representações sociais, especialmente a partir da década de 90. Por suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferece de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, as representações sociais constituem um instrumental valioso para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos. (ALVES-MAZZOTTI, 2003). Proposta inicialmente por Moscovici (1978; 1985), desenvolvida e exposta por Jodelet (2001), esta teoria trata de como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos, para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. A “matéria prima” dos estudos ligados à teoria das representações sociais é, de fato, o que é “significativo” e para quem.

Mas, como pensar o processo pelo qual algo é definido como significativo para alguém? Ou seja, por quais processos cada um de nós toma as coisas à nossa volta como significativas para nós?

As trocas sociais sustentam os processos formadores das representações, sua comunicação e negociação elaborados pelas pessoas. Os membros de um grupo social ou reflexivo criam e recriam seus objetos dando-lhes significado e realidade, elaborando e compartilhando regras, justificativas e razões para crenças e comportamentos dentro de suas práticas diárias (WAGNER, 1998). Na interação entre as pessoas dá-se, portanto, o desenvolvimento de formas culturalmente organizadas. A atuação dos membros de um grupo social desempenham um papel mediador entre a cultura e eles mesmos, pois realizam ações interpretadas pelos outros de acordo com significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação, constroem-se significados para as ações e desenvolvem-se processos psicológicos internos que possibilitam a formação de mecanismos estabelecidos pelo grupo social e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos seus membros por vias comunicacionais. Esses códigos são, portanto, construídos e compartilhados por meio de processos argumentativos pelos quais os membros do grupo social buscam convencer os outros. Este movimento de interação social é um indício de que as representações sociais são constituídas nas práticas argumentativas e/ou conversacionais (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999, 2000; MOSCOVICI, 1978, 1985).

Mas, se é na interação comunicacional que os sentidos são construídos, os quais estão organizados em representações sociais, como pensar a construção do sentido?

Para buscar as respostas a essa questão, partimos de uma situação-problema do

âmbito da pedagogia da música e desenvolvemos trabalho de pesquisa que apresentou os seguintes objetivos (DUARTE, 2004, p. 10):

(a) Consolidar uma metodologia de análise dos discursos que possibilite a apreensão das representações, evidenciando o caráter argumentativo dos discursos pelos quais as representações são veiculadas.

(b) Depreender a representação social de música e de ensino de música na educação básica construída por professores de música, dando ênfase aos processos de formação e funcionamento dos esquemas conceituais ou sistemas de referência envolvidos naquela construção.

O resultado da investigação sobre as estratégias de legitimação do grupo social de professores de música nos processos de constituição da sua identidade grupal e de negociação daquilo que o afasta ou aproxima da realidade do ensino de música na educação básica e dos grupos relacionados a ela traz contribuições para alguns campos teóricos. Para o campo da pedagogia da música, por se converter em material para crítica e reflexão nos cursos de formação de professores. Mas, também, para o campo da teoria das representações sociais, por oferecer estratégia metodológica de apreensão das representações que privilegia a construção dos sentidos por meio da dinâmica das práticas argumentativas em diversos momentos de interação, nos quais devem apresentar e/ou defender sua posição.

É pelo discurso (práticas argumentativas) que apresentamos os sentidos que definem as coisas sobre o que falamos. Erige-se, então, uma epistemologia "conversacional" (CARRILHO, 1994b), na qual a questão do sentido põe-se como necessária. Essa epistemologia é o foco do trabalho de filósofos que se voltaram para o que ficou conhecida como a "virada retórica da filosofia".

A virada retórica da filosofia: um caminho para a análise discursiva

A retórica apresenta-se, para alguns teóricos, como ciência que trata das modificações dos valores, atitudes e crenças na interação social (MAZZOTTI, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c, 2001; MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999, 2000; MEYER, 1986, 1991, 1994a, 1994b, 1998, 1999, 2000, 2002).

Como epistemologia, a retórica permite tratar o problema dos esquemas de significação como uma negociação ou uma pragmática, a qual põe o que tem valor (e o que vale a pena sacrificar) para os diversos grupos nos movimentos de interação social. Constitui uma racionalidade aberta e conversacional, que torna possível "repensar a racionalidade de um modo que, ao invés de lhe procurar fixar critérios, pretenda antes pluralizar-lhe as formas" (CARRILHO, 1994a, p. 17).

A retórica passou a se apresentar dessa forma como uma resposta ao *linguistic turn*, movimento europeu de meados do século XX. Neste movimento, a linguagem é considerada estritamente em seus aspectos sintático e semântico, sendo ignoradas as suas dimensões pragmáticas e retóricas. As conseqüências desse movimento foram a exclusão das ciências humanas do âmbito das atividades racionais e a marginalização de um domínio do conhecimento e da ação dos homens que diz respeito ao verossímil, ao plausível, ao provável (CARRILHO, 1994b).

A hermenêutica, ao pôr sob suspeita o papel paradigmático das ciências formais e naturais, bem como de sua metodologia, opondo uma compreensão do mundo radicada nos elementos da tradição (CARRILHO, 1994b), busca resolver os problemas postos pela primeira conseqüência da virada lingüística. No entanto,

a concepção romântica do sentido (inefável) dá a base filosófica para as abordagens hermenêuticas de análise dos discursos. Nas abordagens hermenêuticas, o discurso encontra-se submerso em seu contexto e precisa ser desvelado. A hermenêutica trata o texto como algo sagrado, que se apresenta como o produtor de sentido, sem que haja algum intérprete. O texto fala por si e para si, cabendo ao analista descobrir, desvelar, o que ele diz. Os analistas postulam que o texto tem razão sistematicamente, de tal modo que, se o comentador encontrar nele erros ou contradições, terá sido porque não o entendeu (REBOUL, 2000, p. 139).

No sentido romântico que funda as abordagens hermenêuticas, não há lugar para a ação dos homens, apenas para algo transcendente que opera através dos homens (DUARTE; MAZZOTTI, 2003). Como assumimos que representações são construídas da interação entre as pessoas, então essa concepção não é adequada ao nosso trabalho.

Da segunda conseqüência - a marginalização da ação humana na constituição do conhecimento, desde o científico até o do senso comum -, trata a nova retórica proposta por Perelman em sua obra, em colaboração com Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado de Argumentação*, editada pela primeira vez em 1958. A partir desta obra, Perelman e Olbrechts-Tyteca propõem a ruptura com a concepção de racionalidade que se identificou, quase integralmente, com os padrões da cientificidade das ciências formais. Perelman retoma um tipo de lógica, a da racionalidade ou método retórico elaborado principalmente por Aristóteles (BERTI, 1997), influenciando propostas desenvolvidas posteriormente, dentre elas a de Michel Meyer, sobre a qual falaremos adiante.

Essa é a via que propomos para a discussão dos sentidos de música, a que diz respeito aos estudos filosóficos originadores da virada retórica da Filosofia.

A racionalidade retórica

Para Meyer (1994a, 1998, 2002), a maior inovação da *Retórica* de Aristóteles está na *sistematicidade* pela qual ela integra os três elementos fundamentais do discurso: Quem fala? Qual o argumento apresentado? A quem se endereça? Nos elementos centrais da *Retórica* fica evidente, portanto, a dimensão comunicativa: a relação retórica liga um orador e um auditório através da linguagem, o que lhes torna possível a comunicação (MEYER, 2002). Mas, comunicamos o quê? Os sentidos ou representações das ocorrências que nos rodeiam e que identificamos como fundamentais para concretizar nossas intenções de aproximação ou afastamento dos outros. Trataremos, agora, da dimensão estrutural do esquema retórico.

À dimensão do orador, Aristóteles denomina *ethos*, pois nada é mais convincente nem sedutor do que a força moral, o caráter e as virtudes da autoridade das quais deve dar provas, em uma certa matéria, aquele que ele procura persuadir ou agradar. O *ethos* é aquele que responde primeiro à questão do sentido e cuja resposta é a própria argumentação. Sua autoridade ou credibilidade torna-se fundamental para a comunicação do sentido. Para apresentar sua autoridade para o auditório, o orador busca aproximar-se dele por meio de figuras (da linguagem específica ao grupo em que orador e auditório se reconhecem na busca de comunicação).

À dimensão do auditório, Aristóteles caracteriza-a como *pathos*, pois aquele que escuta o discurso do orador é atravessado pelas paixões que os ditos sustentados põem em movimento (donde o conceito de *ex movere*, emoção, mover-se para fora, bem como “patético”). O *pathos* é precisamente a voz da contingência, da qualidade que se vai atribuir à ocorrência em questão, pois ela não a possui por natureza, por essência.

Para Meyer (1998, 2000, 2002), a lógica do *pathos* se dá a partir de uma conclusão à qual se chega desde o início, por uma única premissa (para nós, representações sociais de algo), ao invés de partir de premissas de forma isenta. Assim, afirmamos que o auditório percebe aquilo que pode perceber.

Quanto à dimensão que recobre a linguagem, Aristóteles denomina-a *logos*, que é definida ao mesmo tempo pelo estilo e pela razão, ou seja, pelas figuras e pelos argumentos (MEYER, 1999, 2002). Meyer sublinha o papel fundamental de articulação desses três elementos destacados, em pé de igualdade, por Aristóteles como eixos centrais da retórica, o *logos*, o *pathos* e o *ethos*.

Frente à relevância do caráter comunicativo dado à estrutura retórica, Meyer assume a “incontornável problematicidade que o *logos* deve traduzir” (MEYER, 1998, p.46) uma vez que ele não recebe uma interpretação unívoca. A problematicidade do *logos* leva as pessoas a se apresentarem umas às outras com uma distância variável:

Não existe distância entre os homens que não seja preciso justificar, e é

exatamente isso que eles fazem ininterruptamente, apresentando-se como isto ou aquilo, exprimindo-se a partir das suas posições respectivas. Se existe uma racionalidade retórica, é preciso vê-la como uma lógica da identidade e da diferença, identidade entre eles ou identidade de uma resposta para eles, apesar da diferença entre eles e entre as suas múltiplas opiniões e saberes (MEYER, 1998, p. 50).

Este é o ponto de contato mais direto entre *ethos* e *pathos*, a interpretação do *logos*. Nesse contato, há a intenção do orador de expressar-se na materialidade da ocorrência (no nosso caso, também musical, além da educativa), de seu diálogo incessante com o auditório que delimita as suas ações. Há também o trabalho de autojustificação do orador que, comparado à autoapresentação, define os lugares sociais que quer representar, fundado nos valores de cada grupo social que valoriza e, ao mesmo tempo, na busca por aprovação (ou mesmo reprovação através do choque, do buscar o escândalo). Quanto ao *pathos*, este não recebe a mensagem passivamente, produzindo um "trabalho" de reconstrução e de adesão à mensagem, reconstruindo-a a partir de seus esquemas conceituais, como apresentado pela teoria das representações sociais, tornando-se co-criador da mensagem. *Pathos*, *logos* e *ethos* encontram-se nesta dinâmica, sem que possamos delimitá-los com precisão.

Meyer se volta para a dinâmica dos discursos construídos a partir de questões, discursos que buscam dar conta das novidades que, a todo o instante, surgem. São novos objetos, novas maneiras de lidar com o cotidiano que merecem a resposta a uma ontologia: o que é X? A argumentação (o seu estilo) é a própria resposta que a pessoa (orador) elabora frente à questão do sentido. Sobre a questão ontológica e sobre as respostas que se constroem a partir dela é que se estabelece a negociação da distância entre as pessoas. A associação do esquema comunicativo proposto por Meyer à discussão dos processos de formação e veiculação de representações sociais parece-nos frutífera.

Alguns autores acreditam que os argumentos ou linhas de pensamento são epitomados por figuras de linguagem, portanto pelo estilo. Se a argumentação garante a factibilidade da negociação, então a posição desses autores nos parece coerente com a proposta de Meyer. Podemos tratar as figuras de linguagem presentes no discurso das pessoas como os recursos de que lançam mão para advogar a causa da resposta que apresentam à questão do sentido.

Além disso, partindo do pressuposto central da teoria das representações sociais, que estas são constituídas nas práticas argumentativas e/ou conversacionais, chegamos à conclusão que elas devem ser examinadas com base nas figuras de linguagem que as pessoas veiculam e produzem em seus discursos (MAZZOTTI, 2002). Sendo assim, podemos chegar ao processo de significação ou representação social de um objeto pela análise das figuras de linguagem presentes nos discursos dos informantes. De

nada nos valeria fazer a análise retórica se não levássemos em consideração a própria retórica como processo de construção dos sentidos.

As figuras como epítomes de argumentos

Meyer (1998) entende que as distâncias entre o discurso do orador e a interpretação do auditório são amplificadas ou minimizadas e as diferenças são atenuadas pelo emprego dos *tropos*, cujo papel argumentativo é realçado no próprio movimento de negociação. E isso porque o homem, quando se expressa, revela uma aderência ao próprio discurso, havendo uma espécie de transferência da pessoa para o discurso. Esse “princípio de aderência” (MEYER, 1998, p.125) pessoa/discurso fundamenta as relações sociais e expõe os movimentos de aproximação e distanciamento entre as pessoas.

Fahnestock (1999) entende as figuras de linguagem como epítomes de linhas de argumento ou raciocínio. Em outras palavras, as figuras são estratégias comuns de raciocínio que resumiriam um argumento. A autora utiliza a técnica de análise retórica buscando investigar o poder conceitual e inventivo das figuras de linguagem nos discursos sobre a ciência. De fato, para nós, as figuras expressam e condensam, ao mesmo tempo, todo o movimento que a pessoa faz ao acomodar a novidade e ao tentar comunicá-la. Mesmo que não seja novidade para ela, é sempre feito um movimento de acomodação aos novos auditórios.

Além disso, as figuras permitem passar por resposta o que é problemático (MEYER, 2002), eliminando o problema ou questão, pois fazem a pessoa proceder “*como se fosse*”. Ou seja, a diferença é abolida através da criação “de uma identidade, de uma equivalência, que através da resposta anula a questão” (MEYER, 2002, p. 286).

Meyer (2002) oferece como exemplo a afirmação: “Ricardo é um leão”. Por esse exemplo, chegamos à criação da figura que trata da criação de uma identidade. Afirma-se a conjugação de conceitos heterogêneos, “impróprios” ou por meio da criação de novas categorizações: Ricardo é um humano, leão é um animal. Cria-se nova identidade ao se afirmar que Ricardo, que é A (um humano), é também não-A (o que não é humano). Mas, o problema anula-se na predicação justificada por um traço comum: Ricardo tem em comum com o leão a coragem. “A figura retórica abole o que os diferencia e procede como se o problema daquilo que Ricardo é não se colocasse, sendo resolvido pela atribuição retórica” (MEYER, 2002, p. 286). O caráter retórico está tanto na produção quanto na recepção da figura.

Desde a Antigüidade, uma visão teórica minoritária tratava as figuras não como pertencentes a um domínio separado do uso da linguagem, mas como um *continuum* de construções que funcionam como epítomes de linhas de argumento identificadas como tópicos (FAHNESTOCK, 1999).

A separação entre figuras e tópicos teria acontecido a partir da própria divisão canônica da retórica entre invenção (a seleção das premissas), disposição (a estruturação das premissas frente a uma situação imediata apresentada ao orador) e elocução (a expressão dos argumentos em linguagem apropriada e efetiva para o contexto). Além disso, uma visão não integradora entre as três partes da retórica propiciou essa separação. Para nós, no entanto, as três partes se relacionam mutuamente e se interpenetram, uma vez que representam as etapas de todo o processo de produção, incluindo a produção de representações sociais ou mesmo a produção considerada “artística”. Ou seja, a pessoa seleciona o material, arranja-o de modo a acomodá-lo ao contexto ou auditório e, então, encontra meios para o expressar.

Para uma teoria retórica, que é menos um “método de ensino de eloquência” e mais um método “semiótico-pragmático de análise do discurso” (VARGA, 1983 *apud* FAHNESTOCK, 1999, p. 33), a conexão entre as figuras e os tópicos se faz necessária.

Nos últimos 15 anos, lingüistas cognitivos, a partir de Lakoff e Johnson, têm demonstrado amplamente como a escolha de uma palavra de um campo semântico estranho ao contexto em que está sendo construído o discurso pode indicar os sistemas conceituais envolvidos no processo. Uma visão funcional das figuras como epítomes dos argumentos em um discurso ultrapassa a visão das figuras como meramente decorativas. Afinal, o estilo argumenta por si.

Essa é uma visão mais profícua das figuras, a que substitui a ênfase sobre "o que as figuras são" por "o que elas ajudam a operar".

Mas, antes de tratarmos da análise dos argumentos, precisamos levar em consideração o objeto dos acordos entre orador e auditório (universal ou outro) sem o qual não há argumentação. O acordo é pressuposto do ponto de partida e do desenvolvimento da argumentação e é agrupado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) em duas categorias: uma relativa ao real (fatos, verdades e presunções), a outra relativa ao preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível).

Em relação aos elementos do acordo prévio relativos ao real, os fatos só o são se puderem ser atrelados a alguma verificação possível do grupo em que se insere o orador e/ou o auditório. As verdades, por sua vez, são nexos necessários ou prováveis construídos entre os fatos. Já as presunções, ou o que chamamos “verossímil”, são o que o auditório admite até prova em contrário (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000; REBOUL, 2000; MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999).

Já na categoria de elementos do acordo prévio, que dizem respeito ao preferível encontramos os valores, base da construção de todas as questões nos domínios da argumentação (justo x injusto, bom x ruim, entre outros) e são admitidos sem provas. As hierarquias, que expressam a superioridade de determinados valores

sobre outros também fundamentam as argumentações. Os lugares do preferível (*topoi*), que fundam os valores e as hierarquias, dizem respeito à justificativa das nossas escolhas: “[...] lugares formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 95).

Perelman e Olbrechts-Tyteca tratam das seguintes espécies de lugar: (a) lugar da quantidade, pelo qual é preferível o que pode ser tomado em maior quantidade (ou menor risco), trata das normas das ações humanas enquanto normal, aquilo que acontece com frequência; (b) lugar da qualidade, pelo qual o preferível é o raro, o que não é banal, trata da norma enquanto o original; (c) lugar do único, que para Reboul (2000) sintetiza os dois primeiros, no qual o preferível é o que se opõe ao comum, ao corriqueiro, ao vulgar e o que privilegia o único: “quanto mais o sábio se eleva, mais se aproxima do uno, do ser verdadeiro, do valor absoluto” (REBOUL, 2000, p. 167). Os demais lugares estão vinculados aos três primeiros: (d) lugar da precariedade, que se opõe ao quantitativo da duração, privilegia o que acontece poucas vezes; (e) lugar do irreparável, relacionado com a quantidade, diz respeito aos efeitos de um ato que permanecerão indefinidamente, mas quando vinculado à qualidade apresenta como preferível o que não pode ser repetido; (f) lugar da ordem, onde é preferível o que vem em primeiro lugar (anterior sobre o posterior); (g) lugar da essência, que trata dos casos exemplares, o que “encarna melhor um padrão” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 106); (h) lugar derivado do valor da pessoa, que se vincula à dignidade e mérito do sujeito. Essas premissas que intervêm para justificar a maior parte das escolhas dos sujeitos são explicitadas por meio das figuras de linguagem presentes em seu discurso.

Apresentaremos a seguir, a título de exemplificação da metodologia aqui exposta, os procedimentos que utilizamos para a coleta e análise das figuras presentes nos discursos dos professores sobre a representação de música e do ensino de música.

A representação de música e de seu ensino para os professores de música

Nas duas últimas décadas, alguns estudiosos do campo da pedagogia da música vêm fazendo a crítica das bases teóricas tradicionalmente subjacentes às discussões sobre o ensino de música na educação básica. E, por meio da crítica, defendem uma prática pedagógica que toma a “ação musical” como base de um ensino de música “significativo” para os alunos (ARROYO, 1990, 1999, 2002; CONDE; NEVES, 1985; FERNANDES, 1997, 1998; PENNA, 1990; SANTOS, 1990, 1991, 1993; SOUZA, 1996, 1997; SWANWICK, 1993, 1999; TOURINHO, 1993, 1994, 1995). Mas, em relação a esta tendência, algumas questões surgiram: como pensar o

processo pelo qual algo é definido como significativo para alguém? Ou seja, por quais processos cada um de nós toma as coisas à nossa volta como significativas para nós?

Na busca de respostas a tais questões, a contribuição que entendemos ser relevante é a da teoria das representações sociais proposta inicialmente por Moscovici (1978; 1985), desenvolvida e exposta por Jodelet (2001). Realizamos uma pesquisa empírica que procurou explicitar a representação social de música a partir das expressões indutoras “música” e “função do ensino de música”, apresentadas a professores de música de escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro (DUARTE, 2004). Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada (SPRADLEY, 1979; PATTON, 1986) e o grupo focal sob o formato de um painel de especialistas.

As entrevistas foram desenvolvidas por alunos da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no segundo semestre de 2002. Os alunos desenvolveram a entrevista como uma das tarefas curriculares da disciplina, visando conhecer os “saberes profissionais” dos professores de música e buscar compreender como eles utilizam e mobilizam esses saberes no seu trabalho cotidiano nas escolas. O grupo, composto por 10 estudantes, foi subdividido em cinco duplas para a realização das entrevistas. O uso de duplas na realização de entrevistas, além de minimizar as inseguranças decorrentes da novidade da tarefa, propicia a obtenção de maior fidedignidade do resultado da entrevista, uma vez que seus membros comparam as respostas e observam com maior acuidade o evento.

Foram escolhidos, inicialmente, cinco professores de música que atendiam aos seguintes critérios: mais de cinco anos de magistério em escola, formação acadêmica superior à graduação (especialista, mestre ou doutor), com alguma produção artística e/ou acadêmica¹. Cada professor que fez parte do primeiro grupo de entrevistados indicava um colega que considerava “competente” e que atuasse em escola pública, sem necessariamente ter de seguir os demais critérios utilizados para a formação do primeiro grupo. Essa estratégia em rede visava facilitar a constituição do contexto² no qual se desenvolveria a pesquisa, ou seja, um grupo profissional cujos membros se reconhecem, mutuamente, em suas práticas.

Os objetivos da disciplina Prática de Ensino foram apresentados pelos alunos antes da realização das entrevistas buscando reforçar, para o entrevistado, o caráter

¹ Esses critérios foram usados para a formação do primeiro grupo de professores entrevistados. A partir do sexto professor, os critérios se resumiram à indicação do professor já entrevistado.

² No sentido dado pelo quadro teórico aqui apresentado, notadamente por Meyer (2002), entendemos por contexto a relação indissociável entre *ethos-pathos-logos*.

integrador daquela atividade e o papel do seu “saber profissional” na formação de futuros professores de música. Assim, os professores entrevistados foram motivados a encaminhar o seu discurso para o público de estudantes do curso de formação de professores.

De acordo com as características da entrevista semi-estruturada, os estudantes conduziram-na através de um roteiro mínimo, a saber: (1) O que vem à cabeça quando alguém pergunta: 'o que é música para você'? (2) Que tipos de música você conhece? (3) Dê três exemplos de músicas da sua preferência; (4) Qual o repertório de discos/fitas que você mais tem em casa? (5) Para você, quais são as funções do ensino de música na escola? (6) Que materiais você considera adequados para uso didático na sua disciplina? (7) Que materiais você considera inadequados para uso didático na sua disciplina? (8) Como você dá aula? Qual é a sua rotina em sala de aula? (9) Que tipo de música você ensina? (10) Quais as práticas desenvolvidas pelos alunos que você mais valoriza?

As questões 1 a 4 propiciam uma tomada de posição dos professores em relação ao conceito de música, assim como as demais permitem uma tomada de posição quanto à função do ensino de música na escola e dos materiais e práticas consideradas adequadas à escola.

Também chegamos ao discurso dos professores e suas estratégias de negociação dos significados do ensino de música na escola por meio da técnica de painel, visando promover a triangulação de métodos e cotejar o resultado da análise nos dois momentos: o da entrevista e o do painel.

Este painel integrou-se às atividades do Fórum de Pedagogia da Música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, evento ligado ao curso de Licenciatura em Música daquela Universidade. O painel teve por tema “A construção de um discurso sobre a música na escola” e contou com a participação de quatro professores que integraram o grupo de professores entrevistados. Tais professores foram apontados pelos alunos entrevistadores como os que apresentaram a visão “mais consistente” a respeito do ensino de música na escola. Assim, o grupo selecionado para a entrevista foi constituído pelos cinco primeiros entrevistados e pelos professores por eles indicados como “competentes”, enquanto o grupo de painelistas foi indicado pelos alunos entrevistadores, a partir do discurso apresentado na entrevista. Uma vez que os entrevistadores, licenciandos em música, eram o “alvo” ou o auditório por excelência dos painelistas, julgamos apropriada aquela indicação frente ao quadro teórico da nossa pesquisa. A competência dos oradores era, portanto, legitimada pelo seu auditório.

Os professores painelistas foram convidados a apresentar suas concepções sobre o ensino de música na educação básica e a estabelecer alguns consensos que permitissem sustentar um discurso sobre o significado/sentido da música que fosse

compreensível aos futuros professores de música. Cada professor discorreu livremente, por 10 minutos, sobre os sentidos do ensino de música na educação básica, depois se abriu um período de perguntas do auditório e debate entre os panelistas e com o auditório.

Julgamos que a técnica de painel motivou os professores a construírem um discurso voltado para o público presente e em relação ao discurso dos outros painelistas (de adesão ou não a ele).

Verificamos que alguns elementos apresentados na argumentação dos professores durante as entrevistas foram corroborados, outros novos apareceram, enquanto que outros foram excluídos da construção argumentativa dos professores durante a situação do painel. Parte desse movimento de exclusão, confirmação e acréscimo (*décalage*), deve-se ao fato de que os professores, no momento da entrevista, foram "pegos de surpresa" (MAZZOTTI, 2003), pois não sabiam, de antemão, as questões que iriam ser trabalhadas. Ao contrário, no painel, os professores painelistas foram convidados a participar do evento com cerca de um mês de antecedência e, portanto, tiveram tempo hábil para a preparação de um discurso. Parte, também, pela própria situação do painel e da entrevista. Em ambas as situações, os professores tiveram estudantes do curso de Licenciatura como interlocutores, mas em número diferente: enquanto na entrevista eram apenas dois estudantes, no painel eram cerca de vinte e cinco pessoas. Além disso, o auditório do Painel era heterogêneo, pois contava com professores do curso de Licenciatura, ex-alunos, alunos do curso de Pedagogia, colegas e o chefe do departamento de música do colégio em que trabalham dois dos professores convidados. Se o contexto tem influência na produção de sentido ou representação social, e se entendemos que contexto é a relação entre *ethos-pathos-logos*, então era esperada essa acomodação do processo argumentativo ao auditório na situação de painel.

O painel, para nós, foi um sucedâneo razoável e viável para a técnica de grupo focal (KRUEGER, 1994; CATERRAL; MACLARAN, 1997). De fato, realizamos a focalização em um tema – “os sentidos do ensino de música na escola” - para que os professores convidados apresentassem seus argumentos. A situação do painel, porém, é bem mais formal, tanto pelo público quanto pelo local institucional, o que é diverso da situação típica preconizada para grupos focais, entre as quais a da escolha de um “lugar neutro” para sua realização (KRUEGER, 1994). Mais ainda, os painelistas são convidados a apresentarem suas proposições para o público, no qual se incluem seus colegas painelistas, enquanto que no grupo focal típico eles conversam apenas entre si sob a coordenação do moderador. Pela técnica do grupo focal, a interação entre os membros de um grupo formado para fim de pesquisa é estabelecida para gerar dados e, portanto, é entendida como fonte de dados para análise. A situação de grupo dinamiza a produção do conhecimento pelos

participantes engajados numa discussão, ao invés da condução de seus comentários apenas ao moderador.

Todavia, tomando a caracterização de grupo focal apresentada por Caterrall e Maclaran (2004), entendemos que o fato de a discussão não ter sido desenvolvida estritamente entre os professores participantes do painel, não enfraqueceu a idéia de que esse procedimento atende aos mesmos objetivos do grupo focal. De fato, a presença do auditório “real” dinamizou o processo de busca pelo consenso entre os professores painelistas para o convencimento, deste auditório, sobre a pertinência do ensino de música nas escolas.

Em suma, entendemos, com Meyer (2002), que a negociação dos sentidos entre as pessoas é motivada pelas intenções de aproximação ou mesmo de afastamento de algo ou alguém, a qual define o contexto no qual desenvolvem suas argumentações. A construção de representações sociais é o próprio movimento de negociação. Portanto, a interação entre os professores com os alunos do curso de Licenciatura em música, no momento da entrevista e do painel, e dos professores entre si, no momento do painel, estabeleceu os contornos para a construção das representações sociais. A construção das argumentações foi direcionada pela intenção dos professores de convencer os licenciandos sobre a viabilidade do ensino de música na escola.

Análise dos discursos

Na análise do discurso dos professores de música consideramos as seguintes questões: Sobre o quê se fala? Quem fala? Quando fala? Como fala? Por que fala? Todas as questões se referem ao universo do falante, que não exclui o papel de ideal regularizador do auditório. Buscamos compreender o discurso em seus próprios termos. Verificamos as “boas razões” (BOUDON, 1998) que o falante tem para afirmar o que afirma. Essas “boas razões” estruturam o sentido ou significado pleno do discurso. Portanto, na análise dos discursos, buscamos estabelecer a lógica que ligou os dados às proposições do estudo.

A análise final dos discursos, tomou por base a análise retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2000) e Fahnestock (1999), bem como as proposições referentes à teoria das representações sociais entendida no quadro epistemológico da retórica (MAZZOTTI, 1998a, 1998b, 1999a, 2002a, 2002b, 2002c).

Procuramos explorar as ligações entre os vários elementos resultantes da análise, tais como os consensos identificados, os lugares do preferível, valores e hierarquias estabelecidos pelos professores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000), tentando construir relações entre eles e associações à situação-problema e ao quadro

teórico. A identificação das figuras de linguagem no discurso dos professores foi realizada segundo as propostas de análise apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2000) e Fahnestock (1999). Para a identificação e exposição das metáforas coordenadoras dos conjuntos de argumentos, seguimos as indicações de Mazzotti (2003, p. 23-25) que apresenta técnicas de investigação para esse fim. Para o autor, identificamos metáforas: (a) por meio de marcadores clássicos tal como “X é como se fosse Y”; ou, “X é o mesmo que Y”, sendo X e Y diferentes; (b) por meio do aposto; (c) por meio dos comparativos “*assim*”, “*da mesma maneira que*”, “*semelhante a*”; (d) por meio de expressões como “a imagem que mais me ocorre...”; “para fazer uma comparação”; “a melhor maneira de dizer isto...”; (e) “por meio de retificações de frases que negam determinadas características da própria metáfora” (MAZZOTTI, 2003, p. 24).

Mazzotti (2003) chama a atenção para a possibilidade de se identificar os antagonismos entre os grupos “pela exposição das metáforas que utilizam e rejeitam” (MAZZOTTI, 2003, p. 24). Partimos da estrutura semântica da antítese, figura que ressalta opostos ou contradições veiculados por meio da argumentação, para chegar à metáfora que agencia o discurso dos professores. Justificamos esse procedimento, pois numa visão global do resultado da análise, a antítese apresentou-se como o motivo central dos discursos, entendendo por motivo central o “procedimento retórico essencial a um texto que permite qualificá-lo como irônico, hiperbólico, quase lógico, etc.” (REBOUL, 2000, p. 250). Daí o discurso dos professores, nesse caso, ser fundamentalmente antitético.

Ainda em relação às estratégias para a apreensão de metáforas, mais uma informação se faz necessária:

Não é a frequência com que aparece uma metáfora que determina seu lugar central. Aqui, a estatística pode muito pouco, pois a simples contagem e distribuição de metáforas não permite apreender o seu significado no discurso. Apenas pela análise retórica do *corpus* podemos apreender quais as metáforas que operam na base discursiva e o significado que têm para cada grupo social (MAZZOTTI, 2003, p.21).

Além disso, como ainda alerta Mazzotti (2003), não há como automatizar o procedimento de identificação de metáforas, pois é preciso desenvolver um conhecimento vasto do campo a ser investigado.

Nossa análise não é puramente literária, sem relação com a persuasão. Voltamo-nos para o estudo da argumentação enquanto “lógica do verossímil” (REBOUL, 2000, p. 89). O resultado dessa análise foi apresentado em Duarte e Mazzotti (2004), mas aqui o retomamos visando exemplificar o desenvolvimento dos procedimentos de análise citados acima.

Apresentação e análise dos argumentos: os sentidos em construção

Trataremos, inicialmente, dos argumentos dos professores entrevistados ao considerarem o conceito de “música”. Esses argumentos foram categorizados por nós em três grupos (DUARTE; MAZZOTTI, 2004):

(1) música é linguagem (19 professores), pela qual expressamos emoções e nos comunicamos com o mundo. Essa linguagem "que sensibiliza" é construída socialmente. Observemos os seguintes argumentos:

[Música] é a maneira mais simples e perfeita de você expressar seus sentimentos.

Música é a expressão maior da sensibilidade humana.

A hipérbole, figura do exagero, indica que os professores colocam a música numa categoria exclusiva, como meio pelo qual se realiza a expressão dos sentimentos e da sensibilidade humana. Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), o uso do superlativo coloca o objeto em questão (no nosso caso, a música) acima de qualquer comparação.

A idéia de arte como expressão e comunicação de sentimentos está atrelada ao movimento romântico (final do séc. XVIII). Esta concepção, que privilegia a emoção, a imaginação e a sensibilidade inventiva, postula que "antes de compreender é preciso sentir" (PENNA; ALVES, 2001, p. 62). Os valores românticos, veiculados pela argumentação dos professores, estão fundados pelos lugares do único e da essência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000): a música está acima de qualquer comparação, sobrepõe-se às demais “linguagens” e é a forma “mais eficaz” de comunicação e expressão dos sentimentos.

(2) A música é a vida dos professores (6 professores), encontra-se nas relações pessoais e sociais, é condição de sua existência social. Esse sentido é veiculado pelo uso da epanalepse, figura de repetição, que sedimenta a música no argumento construído e reforça a sua importância na vida dos professores, como já demonstramos em trabalho anterior (DUARTE; MAZZOTTI, 2004, p.242):

A música prá mim é minha vida, porque eu trabalho com música, meu lazer é música, quando eu estou triste o que me ajuda é a música, então ela está presente em todos os momentos.

Dos seis professores, quatro fizeram uma analogia entre a música e o corpo e suas sensações.

A música é minha vida... A música afeta e mexe com todos os meus

sentidos, ela me estrutura, me desestrutura, me provoca, às vezes sinto-me deliciada, com momentos de intensa felicidade ou de tristeza, deixa-me empolgada, ou seja, com ela sinto-me viva.

Percebemos, no argumento acima, a gradação³ chegando ao clímax - com a música “sinto-me viva” -, constituído a partir de uma antítese dupla: com música, sinto-me viva *versus* sem música, sinto-me morta.

(3) Música é como força criadora do universo (5 professores), para além do humano vivido, empregando um sentido sobrenatural ao conceito.

Bom, música? Pra mim é a arte mais completa, que pode unir, abranger todas as artes, tanto a arte cênica quanto a imagem e eu acho que música pra mim é tudo, ela é universal, pode atingir níveis invisíveis na parte, aqui, física, que a gente vê, a parte material daqui, até níveis espirituais que eu acredito que tem a musicoterapia, né? Que trabalha a música em termos de cura, né? Acredito que é um universo completo. Música é uma arte milenar.

O emprego da hipérbole sublinha e amplifica, pelo exagero, um caráter universal da música. Para o mesmo fim, apresenta elementos em série, de forma a buscar demonstrar, pelo exemplo da musicoterapia, a aplicação da música ou a extensão da sua influência tanto no campo de atuação (do nível material até o nível espiritual) quanto no campo temporal (“é uma arte milenar”).

A música é a expressão mais... uma das expressões mais... uma, não, acho que é a mais primeva, mais primeira, mais originária do ser humano. [...] Quer dizer, então, a música tá na própria essência do homem, a música é, assim, de certa forma, uma das coisas que caracteriza a própria essência do homem.

O uso da hipérbole evidencia o entendimento sobre o lugar exclusivo da música na constituição da essência humana. Além disso, a música não é entendida como um veículo para a expressão do homem, mas é a própria expressão. Esse argumento está construído sobre o lugar da ordem (“a música é a origem do ser humano”). Observamos, também, a perissologia⁴ numa gradação, pois “primeva”, “primeira” e “originária” são palavras empregadas com o mesmo sentido e coordenadas em série na frase para reforçar o papel da música na origem do homem, chegando ao clímax: “a música está na essência do homem”.

³ A gradação se faz por meio de uma seqüência cujos elementos compartilham um atributo em grau crescente ou decrescente (REBOUL, 2000).

⁴ “Repetição da mesma idéia com termos diferentes” (REBOUL, 2000, p. 251).

A música, no argumento de todos os professores, é análoga à divindade: inefável, está em tudo, como o sopro divino que move o homem e toda a matéria. Ao caracterizar a música como uma manifestação artística idealizada, relativa à "existência do todo", a estética romântica é privilegiada. A música é em si e por si (absoluta), sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo, também é universal, pois se encontra em todas as coisas, na essência dos homens. Todos esses argumentos expressam valores românticos que partem dos lugares da unicidade ("a música é tudo", "a música está em tudo"), da essência ("a música é a que melhor expressa a essência do homem"), "é a linguagem artística que melhor expressa os sentimentos") e da ordem ("a música está na origem do homem").

Mas, a qual "música" os professores estão se referindo?

A "autenticidade" da música das culturas orais, a "espontaneidade" da música da "comunidade dos alunos" e a "sofisticação" da música construída sobre padrões "eruditos" (complexidade de forma ou estrutura, exigência técnica na interpretação instrumental, possibilidade de exibição virtuosística) são as qualidades que definem o repertório que os professores reconhecem como "musical". Essa música é entendida como seu alimento, tal como um professor que, pela analogia, diz:

Eu ouço tudo, apesar de ser muito crítico com o que eu ouço. Eu acho que ouvido é que nem paladar, você não coloca na boca qualquer coisa, você seleciona muito.

Nos argumentos dos professores no momento do painel, encontramos a definição de música subordinada à relação desta com a escola e a sociedade. Vejamos como.

O sentido da escola e da sociedade é condensado por meio das metáforas da MÁQUINA que constrói/fabrica pensamentos e modos de ação e da MASSA de comunicação que homogeneiza os homens. Ambas estão associadas à ciência e técnica e à razão e se antagonizam com a aula de música, associada à estética de criação e à emoção, reforçando a concepção romântica da música veiculada pelos professores durante as entrevistas. Verifiquemos a fala de dois professores, ambas apresentando a mesma metáfora.

E a gente vive numa era onde a velocidade impera, onde a individualidade é pontuada, onde a razão supera sempre a emoção, e onde o sujeito está sempre à mercê, ou quase sempre à mercê de uma máquina que constrói o seu pensamento, o seu modo de ação. O sujeito à mercê de uma massa de comunicação.

Então, eu acho importante essa coisa da gente particularizar o aluno[...]. Não tratar as pessoas como massa, entra aquele monte de aluno, sai aquele monte de aluno, aquele monte de turma, e a gente tem uma máquina estrutural que leva a gente a fazer isso. E a minha luta é

a de fazer frente a isso, sabe?

Os professores de música apresentam-se em posição antagônica à máquina, metáfora para escola e para a sociedade.

A função do ensino de música na escola é resgatar os comportamentos, sensibilidades, os modos próprios de expressão dos alunos.

A gente vem tentar fazer com que ele [o aluno] resgate os seus comportamentos, as suas sensibilidades, expressões, percepções, relações sociais, prá que ele se entenda ator principal desse processo e não só um receptor de outras coisas. Na verdade, a partir daí, ele pode descobrir modos diferentes.

A metáfora do RESGATE da "essência" criativa do aluno, do que há de único em cada um, supõe que há algo valioso na "essência" do educando. Essa essência teria sido "desvirtuada" pela sociedade "máquina" que constrói homens "massa", homogeneizados. A "libertação" dos homens-massa é tarefa do professor de música, por desenvolver, em suas aulas, o processo de tornar as pessoas mais autênticas.

Os valores que perpassam a aula de música e a escola não são os mesmos no entendimento dos professores. Lembra-nos o processo de contaminação pelo qual um elemento externo vai, gradativamente, transformando a qualidade daquilo que contamina. Transformação e mudança são idéias que pressupõem a relação de dois lugares: DENTRO e FORA, sendo que o que se encontra "dentro" é passível de "transformações". Ao mesmo tempo, agencia-se pela metáfora do DENTRO e FORA ou do CONTINENTE, a argumentação pela qual veicula-se a idéia de que a música está na escola como disciplina buscando transformá-la, assim como a escola está na sociedade para transformá-la, o que foi apresentado no argumento a seguir.

E, aí, a grande certeza é que a gente precisa estar na escola atento pro mundo onde os sujeitos que estão lá dentro, vivem. [...] E, aí, a gente tá na escola prá tentar fazer esse contraponto, de poder, então, trabalhar com os sujeitos que lá estão com a intensidade de torná-los mais conscientes, mais críticos e mais sensíveis. [...] Essa possibilidade de retomada dos seus modos próprios de expressão é quase que mal intencionado. Na verdade, a gente quer que eles sejam multiplicadores dessa idéia, nos seus ambientes, na sua sala de aula, na sua família, no seu curso de inglês, ou no seu grupo da rua. Que ele possa ser multiplicador dessa idéia, que ele possa respeitar a singularidade e possa promover, ajudar a promover a singularidade dos outros.

A escola, com seus "muros e paredes bem controlados", impede a mudança necessária para poder atender às novas demandas da sociedade. A escola é como um corpo, organismo, que está doente. A aula de música é uma forma de tratamento por

veicular aspectos não trabalhados pelas disciplinas de caráter técnico-científico: a música “de qualidade” e uma metodologia de ensino que privilegia "os modos próprios" de expressão de cada aluno e o estímulo da emoção e criatividade, levando, por si, a mudança e a transformação dos alunos, da escola e da sociedade.

E a escola está precisando disso, de professores, de sujeitos que começam a mudar a sua visão de mundo e, através disso, mudam a sua prática. Mesmo que, muitas vezes, ela reprima essa mudança, a própria escola tenta conter essa mudança com muros, assim, paredes, bem controlados. (...) Se eu deixar todas as linguagens artísticas de fora, caramba! É todo um lado daquele ser, daquele indivíduo que não está sendo explorado, que não está sendo, pelo menos ali, levando umas agulhadas [analogia com a acupuntura], estimulando.

O ensino de música é a cura para a escola e esta para a sociedade.

Essa tendência também é encontrada nos argumentos dos professores entrevistados ao tratarem da função do ensino de música na escola. É o que chamamos de concepção romântica do ensino, na qual evidencia-se um sentido utópico e contestador da dinâmica escolar e uma função messiânica de libertação do aluno e/ou da escola/sociedade dos efeitos da indústria cultural:

[A função do ensino de música na escola é] Manifestar o despertar da sensibilidade e da criatividade.

"Despertar", tal como "resgatar", é verbo metafórico. Pressupõe que algo está "adormecido". O professor de música trabalha as condições necessárias para que o aluno descubra em si a criatividade, a sensibilidade e a possibilidade de expressão desses elementos adormecidos por algum motivo. Essa argumentação parte dos lugares da ordem (algo que existe *a priori* na pessoa é superior e precisa ser despertado) e da essência (a música é a disciplina mais adequada para despertar a sensibilidade do aluno).

A música na escola tem uma função que é fazer com que o indivíduo tenha uma compreensão do mundo diferente dos demais. Quer dizer, é muito claro, eu quero entender que é muito claro a diferença entre o indivíduo que tem aula de música e o indivíduo que não tem aula de música, entendeu? A capacidade deste indivíduo que tem aula de música de compreensão do mundo, de se desprender, de se desenvolver, de perceber quais são as características, de perceber a sensibilidade do mundo né?

Percebemos que os efeitos do ensino de música na escola traduzem-se na antítese "aluno com aula de música" *versus* "aluno sem aula de música", que é expressa por

meio da gradação que põe, em uma série, as características dos alunos que frequentaram a aula de música na escola. Essas características estão todas voltadas para a percepção da sensibilidade "do mundo" e da comunicação e expressão da própria sensibilidade da pessoa.

Hoje em dia, principalmente aqui no Brasil, lecionar música é um pouco navegar contra a maré da mídia.

Pela metáfora construída, a mídia, tal como a maré, leva as pessoas, "arrasta-as" sem encontrar resistência, para uma formação do gosto musical indesejada. Para combater a ação da mídia, e buscar uma formação educativa no campo da música, é necessário esforço equivalente à energia despendida pelo atleta que se dispõe a nadar contra as forças da correnteza. A tônica da argumentação está na oposição entre a música que deve ser trabalhada na escola e a música veiculada pela mídia, entendida como a música que "está na sociedade", aquela que é "ouvida pelos alunos", estabelecendo a relação entre os contrários "dentro" e "fora" da escola como o movimento norteador da construção dos sentidos do ensino de música. Esse é um argumento que parte do lugar da qualidade, pois combate uma música que pauta sua qualidade pelo critério quantitativo do potencial para a venda que se apresenta na mídia.

(...) o texto que eu trabalho aqui [na aula de música] é diferente do texto que eles [os professores das outras disciplinas] trabalham lá [na aula das outras disciplinas]. Mas eu não trabalho com texto, eu trabalho com emoção, e essa emoção permeia por toda a escola. Então a criança tá feliz aqui na escola: "ah, hoje tem aula de música!", aí ela fica esperando o dia inteiro. Isso, pra mim, é que é interessante. É uma interdisciplinaridade sob outro ponto de vista, o ponto de vista da emoção, do sentimento. Parece que não tem nada, mas tem tudo a ver. A criança já chega: - "é o professor de música!" Isso já dá uma diferença no ambiente da escola. (...) Eu sempre quis quebrar a rotina, mas numa escola você não quebra rotina, porque escola é rotina. Então o difícil é lidar com essa rotina e, ao mesmo tempo, quebrar isso. Vocês vêm a sala de aula, normalmente ela fica assim. Mas quando eu entro, os bancos mudam de lugar, os instrumentos as crianças podem usar, trazer, e a criança é quem pega o instrumento, isso já modifica.

O professor constrói a argumentação sobre a antinomia entre aula de música e a aula das demais disciplinas escolares. Por esta antinomia, a aula de música é associada à emoção e torna os alunos mais felizes. A presença do professor de música leva à mudança do espaço físico da sala de aula, do comportamento dos alunos, que durante a aula das outras disciplinas ficam passivos, mas, na aula de música, fazem suas próprias escolhas e tomam a iniciativa das ações desenvolvidas em sala de aula.

No argumento de todos os professores, apreendido tanto no momento da entrevista quanto do painel, ensino de música não é escolar, está para além da escola. O primeiro está associado ao trabalho de expressão das emoções, do sentimento, da fantasia, da liberdade e criação. Já a escola é vista como trabalhando exclusivamente com o racional, em um ambiente formal, dentro da regularidade do espaço fixo, da “rotina”, “dos muros e paredes bem controlados”.

Conclusão

Música é VIDA/ALIMENTO e é CAMINHO/CURA para os alunos, a escola e a sociedade. Estas são as metáforas que coordenam a representação social de música, de seu lugar na educação básica, bem como do homem em sua existência. Elas são recorrentes entre os professores nos dois momentos, o da entrevista e do painel, e parecem ser construídas com base na metáfora CONTINENTE, por expressarem a relação que temos com as coisas à nossa volta tomando por referência os limites do nosso próprio corpo (dentro x fora). Apresentemos como chegamos a essa constatação.

Partindo do estudo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) e Reboul (2000), o orador, ao buscar a adesão do auditório para o qual está voltado, empenha-se em retomar os elementos propícios a essa adesão, tanto no campo do preferível quanto no campo do real.

No campo do preferível para os professores, os valores (aspectos que exercem influência nas ações), as hierarquias (disposição favorável ou desfavorável dos valores), e os lugares (esquemas argumentativos cujas premissas fundam os valores e hierarquias) são apresentados em suas argumentações. Os valores, aqui, são os românticos que se sustentam nos esquemas argumentativos ou lugares da *unicidade* ("a música está em tudo"), da *essência* ("a música é a melhor representação da essência da matéria e do homem", "é a linguagem artística que melhor expressa os sentimentos"), da *ordem* ("a música está na origem do homem e de todas as coisas"). A música é entendida como princípio que tudo organiza, tomada no caráter absoluto, em si e por si, nos põe em presença do único, do vital e do inefável, alcançável apenas por alguns, ainda que toque a todos.

No campo do que é concebido como real pelos professores da nossa pesquisa, as argumentações são fundamentadas em *fatos* (dados sobre os quais há consenso), *verdades* (nexos entre os fatos), e *presunções* (tipo de raciocínio vinculado ao normal e ao verossímil de determinado grupo social).

A presunção, que permeia a construção da grande maioria das argumentações, sustenta-se na antítese razão *versus* emoção, na qual a música, por ser arte, trata da emoção, sendo necessário diferenciá-la de todas as outras formas de manifestação

humana, por ser considerada à parte do mundo humano, pois se encontra no inefável.

Tal presunção apresenta-se nas argumentações sobre a definição de música. Essa é a linguagem que melhor expressa e comunica emoções, é a condição para a vida (social) do professor e é a manifestação que melhor resume toda a existência. Tais são as verdades das quais os professores partem para a construção dos seus argumentos, verdades veiculadas por meio de discursos hiperbólicos, que são construídos por meio da antítese dupla: com música, sinto-me vivo *versus* sem música, sinto-me morto. Tal antítese erige-se da metáfora música é VIDA, a qual abarca o sentido veiculado pela metáfora ALIMENTO.

O repertório no qual os professores ancoram a sua representação de música, lugar das emoções, levando-os à vida é aquele próximo à *essência criadora* do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção "mais pura" (autêntica, original). Neste quadro, é construída a polarização entre música da mídia e música alternativa à mídia, seja ela erudita, popular, folclórica, brasileira ou de outras regiões do mundo, desde que passe pelo lugar da qualidade, dos valores românticos do único, do transcendente e do raro. Então, por meio da exposição do aluno à música de qualidade, "abre-se a sua consciência para a sua essência criativa".

A presunção de qualidade construída pelos professores, tanto no momento da entrevista quanto no momento do painel, é diametralmente oposta ao lugar da quantidade: *vale mais o que é raro*. Em contrapartida, torna-se banal e de pior qualidade o que é veiculado a mais pessoas, em massa. Onde, os professores ancoram a não-música na música veiculada pela mídia ou, simplesmente, na "música da mídia". De fato, o motivo central da argumentação dos professores está na antítese: música do professor *versus* música do aluno. Dá base à construção desse argumento a presunção da passividade das pessoas, dos auditórios, que aceitariam os produtos de pior qualidade sem os criticar.

Especificamente sobre a função do ensino de música na escola, para a totalidade dos professores, a norma não coincide com o normal nem na sociedade, nem na escola. A norma é o original, o marginal à rotina e aos conhecimentos técnico-científicos impostos pela escola, o anômalo em relação à sociedade.

De fato, para os professores, a aula de música trabalha com o raro e o insubstituível, por visar o resgate da "essência" criativa do aluno, o RESGATE do que há de único em cada um. Essa essência teria sido desvirtuada pela sociedade "máquina" que constrói homens "massa", homogeneizados. A "libertação" dos homens-massa é tarefa da escola, pois a ela cabe desenvolver o processo de tornar as pessoas mais autênticas e próximas à sua essência. Mas à escola cabe a salvação das pessoas por

meio do resgate da sua essência criativa se, e somente se, for desenvolvido o ensino da música como disciplina escolar.

Por meio da presunção da dicotomia entre razão e emoção, emerge, então, a antítese ensino de música / emoção / movimento / liberdade / criação/ original *versus* demais disciplinas / razão / estagnação / rotina/ massa. Essa antítese norteou a construção das argumentações, assim como a metáfora música é VIDA. O ensino de música leva a vida para a escola e desperta os alunos para a vida que só a expressão das emoções e a tomada de consciência de sua essência criativa poderia proporcionar, tornando-os seres únicos, originais.

A função do ensino de música é, como expresso por meio da metáfora da acupuntura, trazida no momento do painel, CURAR e estimular os aspectos da escola e das pessoas que os outros campos de conhecimento representados pelas disciplinas escolares de caráter técnico-científico não conseguem fazer. E isso se esse ensino for desenvolvido sobre a emoção. Assim, o ensino da música deve tornar-se o modelo para as demais disciplinas, mostrando o CAMINHO para a escola. Esta, sem o ensino da música, propicia a apatia do aluno, permanece doente.

Os argumentos sobre a função do ensino de música na escola são construídos sobre os lugares da ordem (a essência precede o homem e precisa ser despertada) e da essência (o ensino de música é o caminho mais adequado para despertar a sensibilidade do aluno).

O que funda a argumentação dos professores, em todos os momentos da nossa pesquisa, é, portanto, um essencialismo apriorístico, como o da ciência medieval baseado em verdades necessárias *a priori*, o qual, por destacar a essência, concentra-se em forjar aspectos transcendentais do conhecimento. O conhecimento brota da *essência*, o conceito é entendido como substância irreduzível à linguagem. Estamos no campo *do inefável*, e, nesse sentido, cabe ao professor unicamente descobrir, desvelar, a essência criativa do aluno. Se a música é a essência que une todas as coisas do mundo, basta entrar em "contato" com essa essência, pois ela prescinde dos homens. Na construção dos significados das ocorrências à sua volta, a relação que a pessoa estabelece é, então, com a sua essência, não com os grupos sociais, pois é a "essência" do homem que lhe proporciona o caráter (predicado) singular. O ser dotado da essência criativa, ou consciente dela, sabe o que é belo e bom, atinge-o por si a "verdade" de algo, só ele pode expressá-la. Esta maneira de ver nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção e nega, também, as situações argumentativas próprias deste trabalho.

Os professores de música têm "boas razões" (BOUDON, 1998) para afirmar o que sustentam e como o fazem. Eles se apóiam em uma tradição de longa duração, a do essencialismo e, mais tarde, do romantismo que afirma a música como algo sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo. Buscam estabelecer o lugar da música no

currículo escolar, que entendem estar ameaçado pelas outras disciplinas ou pelos professores das demais disciplinas. Talvez por se sentirem enfraquecidos em sua importância dentro da escola, os professores de música tendem a rumar para a hipérbole, para “compensar” a desvantagem que entendem ter perante os colegas. Buscam a antítese em relação a este grupo, visando expressar que não pertencem a ele, pois são diferentes por tratarem de campo específico, o das emoções, enquanto os demais tratam da razão que, se tomarmos as conseqüências da ação da indústria cultural, escraviza os homens. Afirmam um discurso comum (consensual), que permite a sua constituição em um grupo social/profissional, ou seja, a formação e sustentação de sua identidade profissional, tal como se encontra na teoria das representações sociais.

Finalmente, esperamos ter mostrado como se chega à representação social de um grupo específico, por meio da explicitação das crenças, valores e presunções sobre o real assim como por meio das hierarquias e lugares do preferível epitomados nas figuras de linguagem que usam em seus discursos e que fundam os acordos sobre os quais constroem suas argumentações.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais e exclusão: em busca da qualidade na pesquisa. JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, III. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2003.
- ARROYO, Margareth. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música*, Porto Alegre: v.1, n.2, p.29-43, jun. 1990.
- _____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, jun. 2002. p. 95-121.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BOUDON, Raymond. *O justo e o verdadeiro: estudos sobre a objectividade dos valores e do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- CARRILHO, Manuel Maria. A retórica hoje: um novo paradigma? In: CARRILHO, Manuel Maria (Dir.). *Retórica e comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994^a. p. 9-18.
- _____. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994b.

CATERRALL, M.; MACLARAN, P. Focus group data and qualitative analysis programs: coding the moving picture as well as the Snapshots. *Sociological Research Online*, v. 2, n. 1, 1997. Disponível em:
< <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html>>. Acesso em: 15 jan. 2004.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, v.1, n.1, p.41-52, 1984/1985.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Por uma análise retórica dos sentidos da música. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, Salamanca, año 3, n.5, p.61-67, diciembre, 2003.

_____. O pulso musical como pulso da vida. In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004. p.239-251.

FAHNESTOCK, Jeanne. *Rhetorical figures in science*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1999.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

_____. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

_____. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação.. In: PARÂMETROS Curriculares Nacionais e as concepções de arte. *Cadernos de Textos*, João Pessoa, n.15, p. 75-89, nov. 1997.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

KRUEGER, Richard. *Focus groups: a practical guide for applied research*. California: SAGE Publications, 1994.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Do caráter da educação geral. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22^{a.}, 1999, Caxambu. *Anais eletrônicos ...* Caxambu, 1999b.

_____. Filosofia da educação, uma outra filosofia? In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p.185-204.

_____. Interdisciplinaridade na pedagogia. In *Solitum: Revista da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas da UNIG*, Nova Iguaçu, v.1, n.2, p.17-31, jul./dez. 2000b.

- _____. Quem tem medo da retórica? In: CONGRESSO LATINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação – ABE, 2000c. v.1, p.229-241.
- _____. Representação social de 'problema ambiental': uma contribuição à educação ambiental. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 333-368
- _____. Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales In : GARNIER, Catherine; DOISE, Willem. *Les Représentations sociales: balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles, 2002. p. 207-226.
- _____. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22ª, Caxambu. *Mini-Curso*. Caxambu, 1999.
- MEYER, Michel (Org.). *De la métaphysique à la rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1986.
- _____. *A problematologia: filosofia, ciência e linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- _____. As bases da retórica. In: CARRILHO, Manuel Maria (Dir.) *Retórica e Comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994a. p.31-70.
- _____. *O filósofo e as paixões: esboço de uma história da natureza humana*. Porto: Edições Asa, 1994b.
- _____. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- _____. Prefácio: Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES *Retórica das paixões*. Tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.xvii-li
- _____. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel et al. *História da retórica*. Lisboa: Temas e Debates Actividades Editoriais Ltda, 2002. p. 265-298.
- _____. *Percurso, metáfora básica das pedagogias: história das doutrinas pedagógicas*. Textos para cursos de graduação, 2003. Solicitar ao autor: tarsomazzotti@uol.com.br.
- MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. Introdução: o campo da psicologia social. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). *Psicologia social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.
- PATTON, M. Qualitative interviewing. Chapter 7. In: PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage Publications, 1986. p.195-254.

- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária /CCHLA/PPGE, 2001a. p.31-55.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001b. p.113-134.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º e 2º graus e nos institutos de música. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, Belo Horizonte, n.1, p.31-52, ago. 1990.
- _____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, Belo Horizonte, n.2/3, p.1-14, ago. 1991.
- _____. Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6., 1993, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 1993. p. 120-127.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n.3, p.61-74, jun. 1996.
- _____. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1.; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 6., 1997. Salvador. *Anais...* Salvador: Escola de Música da UFBA, 1997. p.38-44.
- SPRADLEY, J.P. Interviewing an informant. Step Two. In: SPRADLEY, J.P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979. p.55-68.
- SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRS, 1993. p. 19-32.
- _____. *Teaching music musically*. London, New York: Routledge, 1999.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1. grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.1, p. 91-133, maio 1993.

_____. Uma educação musical para o século XXI: avaliação e perspectivas. In: UMA educação musical para o século XXI. Rio de Janeiro: Seminários de Música Pró Arte, 1994. p. 3-8.

_____. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFGO, 1995. p.1-12.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In : MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Cristina (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

Apresentado ao Conselho Editorial em 10 de agosto de 2004