

A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical

The music teachers' music: social representation of “good music”
in the musical repertory categorization

MÔNICA DE ALMEIDA DUARTE Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) ▶ monicaduarte33@gmail.com

resumo

Neste trabalho, utilizando o referencial da teoria das representações sociais, apresentaremos a análise retórica do resultado de entrevistas aplicadas a 20 professores de música do município do Rio de Janeiro por meio da qual puderam apresentar exemplos da música que conhecem, da que apreciam e da que têm em casa na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, MP3 ou outros. Dessa maneira, chegamos à representação social de “música de qualidade” construída por aqueles professores e condensada na metáfora da música como alimento. Essa metáfora agencia as argumentações dos professores em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela “audição aberta” do aluno e se transformará em seu próprio repertório.

PALAVRAS-CHAVE: representação social, música, análise retórica

abstract

From the perspective of the Social Representation Theory, we present in this article the rhetoric analysis of the interviews given by twenty music teachers from the Rio de Janeiro district. By this mean, the interviewees could present examples of the music they know, the music they appreciate and the music they have at home on discs, tapes, CDs, DVDs, MP3 or similar. In this way, we come up with the social representation of “good music” built up by those teachers and condensed in the metaphor of music as provision. This metaphor support the teachers argumentations in defense of the fact that all the repertoire used in classroom, whatever the genre is, will be absorbed by the student’s “open hearing” and will become his/her own repertory.

KEYWORDS: social representation, music, rhetoric analysis

Uso que um grupo social faz dos objetos "pode dizer" o que ele, grupo social, "é". Esse uso está condicionado às teorias que fundamentam e configuram o próprio grupo como tal, as teorias que lhe dão uma "identidade". Essas teorias são representações sociais construídas e comunicadas pelas pessoas em sua intersubjetividade (Jovchelovitch, 2008). A existência dos objetos está condicionada, por sua vez, aos acordos que se estabelecem nos grupos sociais. Buscaremos desenvolver essa afirmação a partir da exposição do resultado da análise retórica do discurso de 20 professores de música do município do Rio de Janeiro, pela qual chegamos à representação do objeto "música de qualidade".

Inicialmente, escolhemos cinco professores de acordo com os seguintes critérios: mais de cinco anos de magistério em escola de educação básica e formação acadêmica superior à graduação com alguma produção artística ou acadêmica. Cada um desses cinco professores indicava, para entrevistarmos, um colega que considerava "competente" e que atuasse em escola de educação básica, sem necessariamente ter de seguir os demais critérios utilizados para a formação do primeiro grupo. Essa estratégia em rede visou facilitar a constituição do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, ou seja, um grupo profissional cujos membros se reconhecem, mutuamente, em suas práticas.

As entrevistas foram desenvolvidas pelos estudantes da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) após passarem por treinamento adequado. Os estudantes 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 em escolas de educação básica localizadas na cidade do Rio de Janeiro. O grupo, composto por dez 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 ajustam as respostas e observam com maior acuidade o evento.

Ressaltamos que, no caso da nossa pesquisa, gênero, formação acadêmica, tempo de magistério, características da escola em que cada professor entrevistado atua não foram variáveis que consideramos válidas para a análise dos argumentos apresentados. Justificamos essa opção afirmando, com Michel Meyer (2002), que a negociação dos sentidos entre as pessoas é motivada pelas intenções de aproximação ou mesmo afastamento de algo ou alguém, a qual define o contexto no qual desenvolvem suas argumentações. No nosso caso específico, em que professores de música se voltam para alunos do curso de formação de professores de música, aquelas variáveis se apagam na negociação, não se impõem na construção das argumentações mais do que a própria intenção dos entrevistados em convencer os licenciandos sobre a viabilidade (ou não) do ensino de música na escola de educação básica.

A entrevista foi realizada no local de trabalho de cada professor, em horário de intervalo, sendo as seguintes questões apresentadas visando apreender a representação de "música de qualidade": 1) Que tipos de música você conhece?; 2) Dê três exemplos de músicas da sua preferência; 3) Qual o repertório de discos que você mais tem em casa?

Na análise do discurso dos professores de música consideramos as seguintes questões: Sobre o que se fala? Quem fala? Quando fala? Como fala? Por que fala? Buscamos compreender o discurso em seus próprios termos e estabelecer a lógica que ligou os dados às proposições

do estudo. Para tanto, utilizamos a estratégia definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2000) e Fahnestock (1999), como também baseamo-nos nas proposições teóricas referentes à teoria das representações sociais. Identificamos as figuras de linguagem no discurso dos professores, notadamente a metáfora que agencia os discurso e oferece uma base semântica para a construção das demais figuras.

Identificamos metáforas por meio: a) de marcadores clássicos tais como “X é como se fosse Y”, ou “X é o mesmo que Y”, sendo X e Y diferentes; b) do aposto; c) dos comparativos “assim”, “da mesma maneira que”, “semelhante a”; d) de expressões como “a imagem que mais me ocorre...”; “para fazer uma comparação”; “a melhor maneira de dizer isto...” (Mazzotti, 2003, p. 24).

As figuras de linguagem expressas nos argumentos condensam todo o movimento que a pessoa faz ao acomodar o “objeto” ao pensamento e tentar comunicá-lo. O caráter retórico está tanto na produção quanto na recepção do argumento que sintetiza representações. Sobre esse aspecto vamos nos deter a seguir.

as figuras como linhas de raciocínio ou argumento – os tópicos

Nos últimos 20 anos, linguistas cognitivos, a partir de Lakoff e Johnson (2002), 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 de significação. Uma visão funcional das figuras como epítomes dos argumentos em um discurso ultrapassa a visão das figuras como meramente decorativas.

Mas o que significa dizer que figuras verbais epitomam linhas de raciocínio?

Um epítome é, em um sentido, um sumário, um abstrato contendo todas as partes essenciais de um trabalho ou texto mais amplo e, em outro um pouco diferente, é a seleção representativa ou exemplar desse texto mais amplo. Como um diagrama, a figura condensa a relação entre os diversos elementos envolvidos na construção do sentido, uma relação que constitui, em si, a argumentação. Se o texto puder ser reduzido em apenas uma sentença, emblemática do todo, ela, a sentença, será a figura.

É sobre essa visão funcional que firmamos nosso trabalho de análise do discurso dos professores, visando depreender a representação de “música de qualidade”. A compreensão dos argumentos apresentados por meio de discursos enfatiza a sutil relação entre escrever/falar, pensar e operar diversas ações e atividades.

Táticas de argumentação como opostos, séries, reversos e repetições são tomadas como uma ilustração da matéria-prima do raciocínio humano. Sendo assim, concordamos com Fahnestock (1999) quando afirma que as figuras são parte do uso cotidiano da linguagem. Uma visão mais profícua das figuras substitui a ênfase sobre “o que as figuras são” por “o que elas ajudam a operar”: as figuras como intimamente ligadas ao argumento e às formas de expressão dão consistência ao trabalho de análise que desenvolvemos (Duarte; Mazzotti, 2004).

Antes de tratarmos da análise dos argumentos apresentados pelos professores entrevistados, precisamos levar em consideração o objeto dos acordos entre orador e auditório, 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 (Mazzotti; Oliveira, 1999; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000; Reboul, 2000).

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, musical x não musical, 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 (2000) 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, o 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) no lugar do único, que para Reboul (2000) sintetiza os dois primeiros, 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, é preferível o que vem em primeiro lugar (anterior sobre o posterior); g) lugar da essência trata dos casos exemplares, o que "encarna melhor um padrão" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 106); h) lugar derivado do valor da pessoa, vincula-se à dignidade e mérito do sujeito.

Essas premissas que intervêm para justificar a maior parte das escolhas dos professores serão explicitadas por meio das figuras de linguagem presentes em seu discurso.

A seguir, trataremos do resultado da análise do discurso dos professores coletados durante as entrevistas.

Entre as músicas que conhecem, as músicas da sua preferência e as músicas que mais compram para si ou que mais possuem em casa há uma gradação crescente de proximidade que os professores estabelecem com elas. Dentro do valor de troca presente no argumento de comparação pelo sacrifício (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 281), pelo qual apresenta-se o valor de algo como motivação para determinados sacrifícios (compra, escambo, esforço pessoal etc.), dá-se mais valor àquilo que compramos ou buscamos ter perto de nós.

**A "música de
qualidade"
para
professores
de música**

Por desenvolvermos nosso trabalho no âmbito da epistemologia retórica (Carrilho, 1994a, 1994b), entendemos que as figuras de linguagem presentes no discurso dos professores foram construídas como sua resposta à questão da “música de qualidade” (o que é?) e como decorrência da influência do auditório universal, ideal regulador dessa construção (para quem falam?) que diz respeito ao sentido de pertença do orador a determinados grupos sociais (autoapresentação e autojustificação). Assim, é pertinente analisar as figuras de linguagem com vistas a apreender a sociogênese do sentido nelas epitomado. As figuras expressam o contexto discursivo suposto pelo orador, ao mesmo tempo é o lugar social que viabiliza a eficácia argumentativa. São fundamentais na classificação das coisas no mundo, sustentam argumentos sobre a realidade, o existente. Assim, coordenam significados, daí sua relevância para a ontologia do senso comum que é a representação social.

Mas, não se argumenta apenas por meio de figuras. Fazem-se inferências também com base na enumeração de exemplos, pelos quais se supõe factível alcançar uma generalização válida, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 399):

A argumentação pelo exemplo implica – uma vez que a ela se recorre – certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia.

Foi assim que entendemos, em nossa análise, os exemplos de repertório musical apresentados pelos professores.

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), enquanto condensação de argumentos (Fahnestock, 1999). Esses, repetimos, expressam o movimento de construção dos sentidos, matéria-prima das representações sociais. A construção do discurso dos professores de música em situações comunicacionais é um caso particular da abordagem teórica que procuramos defender. Por isso não podemos, juntando-nos a Reboul (1986, 2000), entender a separação entre retórica da argumentação e retórica de estilo. Se “o estilo é o homem”, como retoma Michel Meyer (1998) do escritor francês do século XVIII, Conde de Buffon, então ele utiliza o próprio estilo para afetar o auditório e encontrar nele assentimento para as suas ideias. Parafraseando Buffon, então, podemos afirmar que o homem constrói-se pelo estilo.

Tomando por referência os trabalhos de Travassos (1999a, 1999b) e Ulhôa (1997, 2001) agrupamos as ocorrências musicais em categorias apreendidas nos argumentos dos próprios professores.

Em relação “à música que conhecem”, obtivemos 19 referências à música erudita ou de concerto, dez referências à MPB, dez à música folclórica e dez a músicas do mundo. Já “todas as músicas” foi resposta que teve nove menções, das quais cinco vieram acompanhadas da observação “para selecionar para meus alunos”, sendo essa uma “obrigação profissional” do professor de música. O conhecimento musical do professor está associado ao seu grupo social/profissional de referência, o que fica evidente na fala de um professor entrevistado.

Eu ouço tudo isso, eu pesquiso, porque eu acho que no meu trabalho eu tenho que pesquisar muita coisa e acabo apurando isso pra passar pros alunos.

A fala reflete o argumento pelo sacrifício (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 28), base de todo sistema de trocas, não só no campo econômico, mas em toda a situação em que se avalia o "valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 282). Por esse argumento, o professor explicita a comparação que desenvolve entre o esforço que desempenha ao ouvir "todo o tipo de música" e o valor que atribui ao objeto do seu esforço ("o ensino de música de boa qualidade"). Portanto, conhecer equivale a ouvir e analisar a pertinência do repertório para o seu uso didático ou mesmo para o uso ou fruição própria.

Por meio da analogia, outro entrevistado explicita a sua preocupação com os critérios de seleção do repertório de música que ouve cotidianamente:

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.

Por essa analogia, o sentido do paladar é transferido para o da audição e a música é considerada como alimento, metáfora cujo sentido procuraremos analisar adiante. Mas, adiantamos que a preocupação dos professores em "proteger" seus alunos da música de "má qualidade" – associada à música veiculada pela mídia – os faz buscar repertórios alternativos e os motiva a pesquisarem "novos padrões" musicais.

Para se contrapor à música "imposta pela mídia" verificamos que os professores efetuam uma pesquisa de repertório que se volta para o repertório étnico ou folclórico e para o "repertório exótico" (Travassos, 1999b): a música étnica, a música folclórica, a música da cidade em que vivem os alunos, a música de Bali, a música do Japão, a música indiana, a música pernambucana, o calango. A audição das músicas de grupos étnicos ou regionais também foi identificada como estratégia eficaz para a ampliação do repertório do ouvinte (os professores e seus alunos), e se pauta nos lugares da unicidade – o repertório é original – e da essência – o repertório genuíno/puro do homem de tradição oral, sem as influências nocivas e desvirtuantes da mídia.

O repertório de música folclórica e de "música do mundo ou étnica" foi menos citado como resposta à questão "qual a música da sua preferência?" em relação ao resultado da pergunta anterior ("que músicas você conhece?"): sete referências à música folclórica e uma referência à música étnica ou "música do mundo". A inexpressiva citação "de músicas do mundo" ou étnicas como o repertório da preferência dos professores é surpreendente frente à ênfase dada à pesquisa que desenvolvem para recolher exemplos dessa categoria de músicas.

Recolhemos 39 referências à música erudita, a categoria que mais recebeu argumentos apresentados por meio de superlativos: "é a que eu gosto mais", "é a música que eu mais me identifico", como a seguir:

Gosto muito de música erudita, e... pra mim é um alimento da minha alma [...]. A música erudita é uma música que eu também tenho um gosto muito, muito especial, é algo que alimenta essa variedade, essa grandiosidade que eu acho que a música tem.

Há, nessa fala, a analogia entre música e alimento, e a criação de uma nova categoria (alimento para a alma). A estrutura dessa analogia pode ser descrita da seguinte forma: assim como o alimento dá vida ao corpo, a música dá vida à alma. Trata-se de uma dupla hierarquia, a qual associa a música ao divino. Se entendermos a alma como o "corpo espiritual ou das emoções", e a melhor maneira de o corpo assimilar elementos que o sustentam é por meio da ingestão desses alimentos, então podemos entender que a sustentação da alma (emoções) é

feita por meio da música erudita (e todas as ocorrências que estiverem de acordo com os critérios que as estabelecem como tal).

A música erudita é tomada pelos professores entrevistados, sobretudo, para a fruição pessoal, reservada para momentos especiais, ou de introspecção.

Já em relação à categoria “música popular” ou MPB, a qual obteve 28 referências, as citações aos artistas nos dão algumas pistas sobre a música a qual os professores se referem. Edu Lobo, Chico Buarque, Tom Jobim são artistas considerados canônicos no campo da música popular “de qualidade” (Travassos, 1999a, 1999b; Ulhôa, 1997, 2001). O mesmo ocorre com as citações à música brasileira, com as referências a Cartola e Pixinguinha. Sabemos, portanto, sobre o que os professores falam ao se referirem ao repertório popular e/ou brasileiro, quando apresentam nomes de músicos já consagrados como “clássicos” em seus diversos gêneros.

Quanto ao repertório que mais compram, a música erudita foi citada pela maioria dos professores. O índice de indicações ao repertório das categorias “música folclórica” e “músicas do mundo” sofre um aumento em relação ao quantitativo das respostas à questão anterior, pois agora a categoria “música folclórica” obteve oito referências enquanto “músicas do mundo” obteve cinco. O aumento relativo à indicação do repertório dessas categorias pode estar relacionado ao trabalho de pesquisa de músicas de diferentes padrões apontado pelos professores entrevistados como necessário à sua profissão. A pesquisa das músicas de outras culturas, de novos padrões e a pesquisa das músicas que os alunos ouvem fora da escola, das músicas que se fazem na região em que os alunos vivem, todas são encaradas como estratégias dos professores para a formação musical dos alunos.

Mesmo nessa subseção, as argumentações foram construídas sobre gradações as quais enfatizavam a resistência à música veiculada pela mídia por meio de pesquisa de repertório alternativo a ela. Os argumentos da pessoa e pelo sacrifício também foram notados na maioria das falas, especialmente para reforçar os méritos profissionais dos professores ao buscar desenvolver uma pesquisa de repertório “alternativo” à mídia que resultava em compra, notadamente de exemplares atualmente raros.

Em suma, os professores citam os repertórios que eles pesquisam para compra, especialmente formados por músicas das tradições orais, por buscarem o contraponto à mídia e por entenderem os produtos dessas tradições como algo mais “legítimo”, puro ou original, a expressão do homem afastado das influências da mídia.

No movimento de reconhecimento de ocorrências “musicais”, prevalecem os valores românticos: o único, o original, o distinto e o marcante na história (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000).

conclusão

Ultrapassamos as questões redutoras dos métodos e técnicas de ensino e contribuimos para a crítica e reflexão dos discursos dos professores. Depreender os sentidos/representações sociais de “música de qualidade” construídos por professores de música pode levar à elaboração de um repertório de conhecimentos para a formação de futuros professores. Esse repertório é construído com base no estudo dos saberes profissionais, ou seja, os saberes tais como os professores os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. Examinar criticamente as premissas que fundamentam as crenças em relação à natureza dos conhecimentos profissionais

leva ao questionamento das concepções sobre o conhecimento profissional presente nos cursos de formação de professores, oxigenando as práticas pedagógicas desenvolvidas. Precisamos, para tanto, considerar as "razões" que os professores oferecem para si mesmos quanto às suas práticas.

Fundados nas representações de seu grupo social/profissional de referência, os professores afirmam que qualidades como "autenticidade" (como a música das culturas orais), "espontaneidade" (como a música da "comunidade dos alunos"), e "sofisticação" (como a música erudita contemporânea ou construída sobre padrões "eruditos") são as que compõem o "seu" repertório musical. A música "dos professores" é aquela próxima à *essência criadora* do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção "mais pura".

A música erudita, fruição pessoal do professor, ancora-se na metáfora *alimento da alma*, núcleo da representação de "música de qualidade". Por meio dessa metáfora os professores associam música erudita à vida (alimento) não física (alma), a vida da essência. O mesmo se encontra na argumentação dos professores sobre o repertório de música de qualidade, assim como nas respostas às questões apresentadas, a qual se coordena num argumento de dupla hierarquia baseada na seguinte estrutura: o que é de algum deus (elemento transcendente) é superior ao que é dos homens; assim como o alimento dá vida ao corpo, a música erudita/música "de qualidade" dá vida à alma.

Tal paralelo entre música erudita e música "de qualidade" expressa o apresentado pelos professores em suas argumentações, e amplifica algumas categorias de crítica da música erudita e de suas características para outros tipos de repertório, inclusive o popular. Esses professores lidam com determinado repertório popular ou de música brasileira da mesma maneira com que lidam com o repertório erudito, todos considerados canônicos. As citações a Cartola, Chico Buarque ou J. S. Bach são equivalentes no que cada um desses elementos representa para as categorias construídas pelos professores: seu valor está acima dos debates.

Esse é o movimento de acomodação do sentido de repertório musical produzido pelos professores entrevistados: a música erudita, transcendente, e a música étnica, pura, legítima e original. Nesse 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", assim como "abre-se o seu ouvido" para a música que vale a pena ser ouvida, aquela de outras etnias ou voltada para as culturas orais, ou mesmo para os autores canônicos, já estabelecidos tanto na categoria de "música erudita", "música popular" ou "música brasileira". Todas essas manifestações musicais, entendidas como de "melhor qualidade", para as quais os alunos devem "abrir" os ouvidos, não precisam estar sujeitas às estratégias de venda desenvolvidas pela indústria cultural, já que estão consolidadas pela maioria, pois a trilogia Bach-Mozart-Beethoven está para a música erudita assim como a trilogia Caetano-Chico-Gil está para a MPB.

A linha de raciocínio que fundamenta essa argumentação dos professores alia-se à estrutura do conceito de música transcendente, ou do essencialismo. Nesse sentido, há uma essência musical que precisa estar presente em todas as músicas que os alunos apreciam, e é esta essência, acreditam os professores, nossos informantes, que precisa ser passada por

eles. Relaciona-se com a discussão sobre o “gosto musical”, aquele que é capaz de reconhecer ou legitimar algo como música, e que encontra no Romantismo um campo promissor se entendermos esse “gosto” descolado de qualquer referência ao *objeto*. Essa é a base sobre a qual se desenvolve a argumentação a favor da ampliação do gosto do aluno: a formação de um gosto que se aplicaria a qualquer tipo de manifestação musical. A discussão sobre a formação do gosto do aluno pressupõe a substituição do repertório do aluno por outro considerado de melhor qualidade por participar de uma realidade superior.

Além disso, tal como os alimentos que são ingeridos e assimilados pelo nosso organismo, a metáfora de música como alimento agencia as argumentações dos professores, em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela “audição aberta” do aluno e se transformará em seu próprio repertório.

A presunção de qualidade construída pelos professores 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. A não música é a de maior venda, de maior difusão, concebida para o consumo do maior número de pessoas, qualificada por isso como banal, intercambiável, homogênea e que precisa ser combatida, pois a pessoa que a consome alinha-se, ela mesma, a essas qualidades inferiores, já que o alimento de sua alma é uma música de “má qualidade”. Donde os professores ancoram a não música na música veiculada pela mídia. Será que alguns desencontros entre professores de música e seus estudantes não estão fundados na lógica da “não música”?

É provável que, ao negar a música veiculada pela mídia, pois entendem que seu valor está ligado estritamente aos aspectos quantitativos da venda, e se voltar para a música considerada “mais pura”, os professores estejam na busca da música transcendente, aquela que é a essência do “Todo”, do homem e das coisas do mundo. Retomando Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), encontramos fundamentação para esse movimento dos professores, que é subjugar os lugares de quantidade – a música da mídia vende mais – aos de qualidade: uma verdade mais essencial é buscada para que se possa formar pessoas superiores por se integrarem com a essência da música “de qualidade”.

O essencialismo afasta as pessoas, não permite a interação, o reconhecimento mútuo, pois afirma a música como algo em si e por si, sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo. Pela concepção essencialista dos sentidos, ficamos atados à concepção da origem das coisas fundamentada na crença de um mundo essencialmente imutável, onde cada homem ocupa uma posição única, pois é original. As pessoas, em sua essência original, podem ser consideradas seres que prescindem da interação com as demais na construção dos sentidos das ocorrências à sua volta.

A negociação entre as pessoas produtoras de conhecimento, no nosso caso, professores de música e licenciandos, se dá por meio do contraste entre regras e critérios específicos aos seus interesses, pretensões. Se o professor pretende construir um conhecimento que seja reconhecido por um determinado grupo, ele deve adequar-se às regras e critérios desse grupo para se fazer compreender e ser aceito. Caso seu objetivo for afastar-se ou mesmo buscar modificar algum elemento dessa crença, deve fazer o contrário e caberá ao grupo social, ou auditório, o veredicto final.

Não podemos deixar de lado a discussão sobre a construção do sentido da atividade educacional nas escolas para não repetirmos, perpetuarmos até, as práticas que muitas vezes criticamos.

referências

- CARRILHO, M. M. A retórica hoje: um novo paradigma? In: CARRILHO, M. M. (Dir.). *Retórica e comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994a. p. 9-18.
- _____. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994b.
- DUARTE, M. de A.; MAZZOTTI, T. B. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 81-108, 2004.
- FAHNESTOCK, J. *Rhetorical figures in science*. New York: Oxford University Press, 1999.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003. v. 1, p. 89-104.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. Minicurso na 22ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1999.
- MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- _____. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, M. et al. *História da retórica*. Lisboa: Temas e Debates Actividades Editoriais, 2002. p. 265-298.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- REBOUL, O. La figure et l'argument. In: MEYER, M. (Org.). *De la métaphysique a la rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1986. p. 175-187.
- _____. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TRAVASSOS, E. Vocações musicais e trajetórias sociais. *Cadernos do Colóquio*, n. 1, p. 7-12, 1999a.
- _____. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, n. 11, p. 119-144, 1999b.
- ULHÔA, Martha Tupinambá. Nova história, velhos sons. Notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates*, Rio de Janeiro, 1, 78-101. 1997.
- _____. Pertinência e música popular – Em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio*, n. 3, p. 50-61, 2001.

Recebido em
28/04/2011

Aprovado em
26/06/2011