

Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola

Mônica de Almeida Duarte
Tarso Bonilha Mazzotti

Resumo: Este estudo, de natureza teórica, tem como objeto a racionalidade retórica como base para a discussão dos sentidos da música na escola de ensino regular ou vocacional. A recuperação da retórica permite tratar o problema como uma negociação, logo uma pragmática, a qual põe o que tem valor nos e para os diversos grupos sociais. Para demonstrar essa idéia, buscamos dialogar com alguns especialistas contemporâneos em Aristóteles, contrapondo-os à semiologia de Nattiez. Ao reconhecer que toda e qualquer atividade humana tem por referente o próprio do humano, é no humano, em sua história de negociações de sentido, que encontramos a razão de ser da música. No caso da escola, esta estabelece uma finalidade educativa, logo os critérios adotados para afirmar que tal ou qual prática ou produto musical são adequados, sempre marcados pela finalidade atribuída, provavelmente levarão aos princípios e finalidades da música na formação dos sujeitos.

Abstract. The object of this theoretical study is the rhetorical rationality as a basis for discussing the meanings of music in the regular school and in the music schools. The rhetoric allows us to address the problem as a negotiation, and thus as a pragmatic, which states what is of value in and for the various social groups. To demonstrate this idea, we established a dialogue with some contemporary experts on Aristotle, discussing their ideas together with the semiology of Nattiez. Recognising that all human activity has as its referent that which pertains to the human being, it is on the human and in its history of meaning negotiations that we found the ultimate reason for the music existence. Considering the school context, music has an educational purpose. What will probably lead to the principles and purposes of music in the individuals' education are the adopted criteria which state that this or that musical experience or product are adequate, being always marked by the attributed purpose.

Levando em consideração o fato de que os professores de música constituem um grupo social ou reflexivo (no sentido dado por Wagner, 1998 e Mazzotti, 2002) que busca manter a coesão por meio de representações sociais¹ que lhes dão certa identidade, entendemos que eles estabelecem

uma “disciplina”, um *corpus* de conhecimentos e valores apoiados nestas representações: de música, de músico, da função e papel da música na escola (vocacional, de ensino regular), de escola (vocacional e regular). A inferência de que determinadas práticas² e determinados objetos musi-

1 Entende-se por representação social uma forma de conhecimento construída pelo grupo social ou reflexivo. A representação social direciona as escolhas e ações dos sujeitos. Ver Duarte, 1997, 1998, 2001b; Duarte e Alves-Mazzotti, 2001.

2 As práticas entendidas como as práticas musicais e as práticas pedagógicas. Estas últimas, mais que os métodos, dizem respeito à relação entre o professor e o objeto de conhecimento, ou seja, estão apoiadas em determinado modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem pelos que ensinam (Ferreiro, cit. por Duarte, 2001a).

cais³ são “adequados ao uso escolar” ocorre a partir da experiência dos professores e abarca uma quase-lógica das significações e das ações. Os significados que permitem as inferências são socialmente constituídos, expressam predicados dos objetos que os sujeitos estabelecem nas relações sociais imediatas e mediatizadas. Os professores, ao atribuírem a qualidade “apropriado ao uso escolar” a determinadas práticas e objetos musicais, partem de critérios para afirmar o que é ser “educado musicalmente” e o que é “musical”.

Propor, recusar e redefinir critérios são movimentos que têm caminhado junto com a nossa própria definição enquanto indivíduos e enquanto coletividade.(...) Com a entrada do indivíduo na história das concepções sobre arte, entra também a experiência social e cultural de cada um, tanto como força explicativa como de compreensão artística (Tourinho, 1995, p. 5-6).

Essa predicação (“apropriado ao uso escolar”) resulta do processo de negociação, conversação ou argumentação que determina quais aspectos devem ser considerados pertinentes à qualidade “musical”. Esse movimento de negociação é amplo e é estabelecido entre teóricos dos campos da música e da pedagogia musical, professores, alunos e suas interações com outros âmbitos sociais dentro de uma dinâmica de configuração da identidade grupal e de negociação entre grupos da distância que os afasta ou aproxima.

Os critérios utilizados pelos sujeitos expressam os acordos estabelecidos entre eles e, desse modo, orientam as classificações escolares. São acordos sobre a classificação dos educandos entre musicais e não musicais, indicando o que é preciso para que venham a sê-lo⁴. Acordos sobre as práticas pedagógicas e sobre os objetos musicais a partir da resposta a “o que faz com que” (Meyer, 1991) esses, e não outros, sejam adequados ao uso escolar pelo professor. Ou seja, as escolhas dos professores são orientadas por suas teorias sobre “música na escola”.

Quanto à posição dos alunos de receptores ativos deste material selecionado pelos professores, temos que o uso que os auditórios fazem do objeto “pode dizer” o que ele, auditório, “é”, e esse uso está condicionado às teorias que fundamentam e configuram o próprio auditório como um gru-

po social, que lhe dão uma “identidade”. O objeto é para aquele que o pode reconhecer. A verdade dos objetos está condicionada, portanto, aos acordos que se estabelecem dentro dos auditórios, grupos sociais ou grupos reflexivos (Wagner, 1998; Mazzotti, 2002).

A sistematização de um saber é uma tarefa do orador/professor tendo por objetivo tornar cognoscível algo que se desconhecia. Os saberes são sistematizados com vistas à exposição a outros e de tal maneira que os conduza de um estado de menor saber a outro de maior saber. O silogismo⁵ tem essa estrutura expositiva e ele, em suas diversas formas, expressa o que é próprio do educativo e o que cada teoria sobre algo pretende: conhecer o que se desconhece (Mazzotti, 2001). Em outras palavras, e para o caso da música especificamente, a educação é um “campo de provas” das teorias musicais. Essas teorias orientam o trabalho de tornar-se, ou tornar alguém, musical, de apresentar as qualidades “musicais” de atos ou eventos. Essas teorias pretendem ser, também, a exposição do caminho pelo qual alguém se torna musical por meio das mesmas: tanto expõem os meios pelos quais se alcança o saber que elas tematizam quanto sistematizam em que se desenvolvem esses meios.

A busca por uma base epistemológica que fundamentasse esse problema fez-nos chegar às racionalidades (ou métodos) propostas por Aristóteles ao longo de sua obra. No método dialético, o acordo é apresentado como condição para a verdade. Na filosofia prática, ou ciência política, Aristóteles emprega o método dialético através do procedimento diaporético, o percurso que se deve seguir para obter o conhecimento prático (inerente a essa filosofia). Consiste esse procedimento em se empregar silogismos dialéticos para discutir as opiniões, colocando-as à prova à luz dos *éndoxxa*, ou seja, das premissas conhecidas e partilhadas no grupo. Estes, os *éndoxxa*, devem ser “deixados intactos” como o “pano de fundo” de toda a discussão sobre a *práxis* pedagógica dos professores, pois definem as opiniões e atitudes que contrastam ou não com eles. As primeiras são as opiniões e atitudes refutadas pelo grupo, as segundas são as opiniões e atitudes aceitas. Sendo as-

3 Um fato sonoro construído, organizado ou entendido como tal por um determinado grupo social.

4 O conjunto de qualidades consideradas próprias do “ser musical” orienta e prescreve o que deve ser realizado para tornar o educando um “ser musical”.

5 Silogismo é definido por Aristóteles como “um discurso, um raciocínio, uma argumentação na qual, postas algumas ‘premissas’ (ao menos duas, denominadas respectivamente ‘maior’ e ‘menor’), alguma coisa de diverso delas (denominada ‘conclusão’) resulta necessariamente, somente pelo fato de existirem” (Berti, 1998, p. 5).

sim, as teorias que orientam as escolhas e condutas dos professores são *éndoxxa*. Um exemplo de *éndoxxa* que orienta a categorização dos alunos pelos professores e interfere diretamente no processo de negociação dos sentidos da música: morase em favela, *logo* gosta-se de *pagode* ou *funk*; se aprecia “Zezé di Camargo e Luciano”, *logo* não tem “bom gosto musical”. Pode-se desenvolver, a partir daí, um processo de exclusão ou mesmo de substituição imediata de uma situação considerada pelos professores como imprópria por outra tida como mais “educativa”. A referência aos *éndoxxa* também deve explicar o motivo pelo qual determinadas práticas e objetos musicais são aceitos ou refutados pelos grupos de professores como “adequados” ao uso escolar, uma vez que opiniões e escolhas aceitas ou refutadas configuram os grupos reflexivos ou auditórios (Wagner, 1998; Mazzotti, 2002).

Portanto, o conceito de *éndoxxa* coincide com o de representação social (Mazzotti, 2002). Uma vez que essas representações, teorias ou *éndoxxa*⁶ são constituídos de forma dinâmica ao longo da história, as opiniões e escolhas dos sujeitos em seus grupos não são unívocas e são estabelecidas num processo de negociação dinâmica entre grupos. E, se para Mazzotti (2001), é através da teoria retórica que se chega ao que é próprio das negociações dos atores sociais, voltamo-nos para Aristóteles visando estudar o seu método retórico, ou a sua racionalidade retórica.

Uma vez que os professores expressam, em seus discursos sobre a música na escola, suas teorias sobre o tema, os objetos musicais selecionados por eles como sendo “adequados para uso escolar” devem condensar a analogia entre as teorias construídas pelos sujeitos sobre “música” e sobre o “papel da música na escola” e o discurso musical⁷ propriamente dito. A analogia entre a representação da função da música na escola e da função da própria escola e o discurso musical se dá por meio do *corpus* considerado adequado para conduzir o aluno do “estado não musical” ao estado de “musicalmente educado” dentro do que cada auditório, grupo social ou reflexivo estipula como tal.

A partir desse enfoque filosófico para as práticas pedagógicas em música, deparamo-nos com dois problemas teóricos bem distintos mas que se interpenetram na prática: o problema ontológico da música e o do discurso sobre a música.

O problema ontológico da música

O primeiro problema passa por aqueles que são próprios da estética e que se referem aos critérios pelos quais seleciona-se um objeto como sendo uma “boa obra musical”, independentemente do espaço e do tempo, pois seria “boa obra musical” em si e por si, que é o sentido próprio de absoluto, o qual, por sua vez, poderia ser entendido como “universal”. Tal tipo de problema não tem saída, pois supõe algo fixo.

Ao se buscar estabelecer algo próprio da música, algo que determine e que estabeleça limites no espaço e no tempo do que se denomina música, lança-se mão da fixação de alguma estrutura própria que tem por referente a própria música, a qualidade de ser musical. Assim, o discurso sobre a música se põe imediatamente como retórico. Argumenta-se a partir do estabelecimento de um fato (premissa) de que há música e que esta tem um “ser” identificável, ainda que este ser seja algo difícil de apreender por meio do discurso. Os teóricos (oradores) partem do pressuposto que a “música é” mas têm divergências quanto às qualidades (predicados, categorias) dela. Não põem em dúvida o existente “música”, mas argumentam a respeito de seus predicados. Dessa maneira, a “música” se põe como um ente, um existente, que se faz por si. Estamos frente a um argumento que requer a admissão de algo pela afirmação não demonstrada ou mostrada, o que se chama “petição de princípio”. Tocam uma ária e sabemos que é música. No entanto, seja quantas forem as execuções, elas nada mais indicam do que sons que dizem ser musicais em um dado registro de musicalidade. Para o canto dos borôros, por exemplo, dirão que talvez seja música, mas o fazem por complacência. Podem dizer que é “primitiva”. Ou seja, todo pensamento que fixa algo acaba por cair numa aporia.

A questão, portanto, é: a música é em si e por si? Em um sentido é, caso contrário nem poderia ser objeto de conversa, pois não teria qualquer limite. Em outro sentido não, pois ela é uma atividade humana e um produto humano, logo marcado pelo que não é música.

À questão “quando se pode dizer que determinados arranjos sonoros são musicais” deve-se seguir: “para quem?” Parece-nos que é esta a ques-

6 No sentido que estamos construindo neste trabalho, o conceito de representações sociais, teorias e *éndoxxa* é coincidente.

7 O discurso musical é o aspecto pelo qual o objeto musical se manifesta psicologicamente e materialmente e torna-se acessível aos sentidos. Ou seja, diz respeito à realidade material do objeto musical: produção sonora, partitura, entre outras.

tão que faz toda a problematologia da música: quem pergunta e quem responde, e a tensão entre estes dois lugares/funções bem definidos/as.

É sabido que a definição de música está aliada a práticas culturais nas formas definidas por diversas articulações, sendo que algumas dessas articulações não são necessariamente as mesmas feitas pela maioria de nós, ocidentais. E é esse produto das articulações que dão sentido às práticas que consideramos musicais, que precisamos identificar em outros contextos para que possamos dizer: “aqui há música” ou “isto é música”.

Examinando os limites entre música e outras formas simbólicas dentro de um *continuum* dado, é revelado que o conceito ‘música’ é deslocado entre uma cultura e outra. Isto fica particularmente claro nas sociedades para as quais a palavra ‘música’ não existe. Os Persas fazem a distinção entre *musiqi*, a ciência ou arte da música, e *musik*, o som ou performance musical. Lorraine Sakata, no entanto, demonstrou que denominar algo como *musiqi* depende do contexto e da avaliação particular da cultura sobre o que é musical: as canções dos textos religiosos são *musiqi*, mas as fórmulas para oração não são. Pode-se estender este tipo de investigação para outros níveis: historicamente, a *mousikê* dos antigos gregos designa *grosso modo* aquilo que nós chamaríamos de ‘poesia lírica’. A história da palavra ‘música’ em diversas linguagens precisa ser escrita, assim como dos seus usos entre os indivíduos: o que é música para meu barbeiro ou para Glenn Gould? (Nattiez, 1990, p. 54).

Buscar compreender o que leva os professores a definirem determinados objetos e práticas como sendo musicais, num primeiro momento, e como adequados para a escola, num segundo momento, levando em conta o que eles entendem por ser musical e por adequado para o uso escolar (predicações e interpretações dadas por este grupo para aqueles objetos) está contido nessa recomendação apresentada por Nattiez (1990). Ou seja, diz respeito à história das interpretações e predicações dos objetos e práticas sociais como sendo musicais.

Já o problema da semântica, mencionado pelo autor, parece estar parcialmente contemplado através do estudo da abordagem das representações sociais, especialmente pela deflagração de um dos seus processos⁸, a ancoragem, uma vez que ancorar é denominar, tirar do anonimato (cf. Duarte, 1997, 1998, 2001b; Duarte e Alves-Mazzotti, 2001).

Na literatura voltada para a etnomusicologia, acumulada pelo menos nessas últimas cinco décadas, não se tem um termo para designar música como um fenômeno geral (Nattiez, 1990); isto é, há palavras que designam cada atividade musical, cada ator social que canta, dança ou toca um instrumento, cada tipo de canção (secular e religiosa). Assim, a racionalização sobre o que é e o que não é música, dentro da ótica ocidental, seria obsoleta para estudar a questão da presença ou não da música em diversas sociedades, as articulações construídas por cada grupo social específico. Não há um único conceito intercultural, universal, que defina o que seja música.

Se a música é considerada algo que é em si e por si (absoluto no sentido próprio), então ela é independente de qualquer contexto. Nesse caso, ela “é” simplesmente, e não necessariamente existe. Se é em si e por si, então encontra-se no mundo das idéias; é a música das esferas, aquela que não soa, é abstrata, ideal, é em potência, não em ato. Mas, caso afirmemos que a música não é em si e nem por si, não é algo absoluto, estaremos negando aquela idéia anterior e afirmando o que “não é música”, o que requer alguma justificativa. E é, exatamente, a justificativa a cada tipo de organização que se caracteriza como pertencendo à racionalidade retórica.

Qualquer justificativa é, no fundo, uma auto-apresentação dos sujeitos deste ou daquele modo, na sua busca por aprovação, ou mesmo reprovação (como os grupos de grafiteiros, fenômeno atual que contesta a atualidade). Buscar aprovação e reprovação sempre conota levar o outro em conta (*pathos*), inclui os argumentos (*logos*) usados para esses fins (*ethos*). Então, a música (organização sonora = *logos*, argumentos construídos para um determinado fim) é em si por ser/estar presente, de formas distintas, em cada tempo e lugar.

Assim, o que se deve buscar para a construção das teorias da música são os *éndoxxa* que em cada momento histórico serão algo que se põe como tal. Este algo pode não coincidir com o de outras épocas, lugares, pois denominamos “música” algo que compreendemos como tal em um acordo social quanto a essa denominação, como já afirmamos anteriormente.

8 São dois os processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, torna-se concreto o conceito abstrato, reproduz-se o conceito numa imagem. Nesse processo ocorre a seleção e descontextualização de elementos pertinentes ao objeto a partir de critérios culturais e normativos; a formação de um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de idéias (metáforas para Mazzotti, 2002) e a naturalização dos elementos do núcleo figurativo em elementos da “realidade” e não mais do pensamento. A ancoragem é a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente. Nesse processo, o objeto é descrito, nomeado e adquire características de acordo com as convenções sociais do grupo a que pertencem os sujeitos (Duarte, 1994, 1997, 1998, Duarte e Alves-Mazzotti, 2001).

Nessa epistemologia retórica, percebe-se a negociação dos diferentes significados, socialmente e culturalmente estabelecidos. A negociação se dá em várias instâncias, pois a diferença dos significados pode estar entre o agente da *poiésis* (orador, compositor, professor) e o da *estésis*⁹ (auditório num sentido amplo), e entre os diferentes auditórios entre si. Um auditório é, por definição, particular, diferente de outros auditórios. Primeiro pela competência, depois pelas crenças e finalmente pelas emoções. Em outras palavras, sempre há um ponto de vista, com tudo o que esse termo comporta de relativo, limitado, parcial (Reboul, 1998).

Se a retórica trata das negociações entre os diversos auditórios, grupos sociais ou reflexivos, então ela se ocupa daquilo que é mas que podia ter sido diferente (Meyer, 1998). A música está nos grupos no instante em que ocorrem os acordos que se faz na relação entre e intra auditórios, grupos sociais ou reflexivos. Ela está na tensão entre música e não-música: “resta, ao lado daquilo que é, mas que poderia, pode ou poderá não ser, tudo aquilo que não é mas que poderia ser” (Meyer, 1998, p. 32). Desabsolutiza-se, assim, a música por tudo que ela pode/poderia/poderá ser diferente pela própria dinâmica das negociações. Ao falar da música (da organização sonora para um determinado fim), fala-se do que ela é (ciência e lógica), mas pode ser diferente (retórica). Justifica-se, aqui, a racionalidade retórica. Falar do que seja algo, estabelecendo seus predicados, é campo da retórica, por ser esta a negociação dos significados, logo dos predicados ou categorias que se considera próprias ao objeto. Negociam-se os predicados para evitar ou superar as petições de princípios e estabelecer os limites das práticas relacionadas a este algo que passa para a condição de objeto social.

No caso da música não está em questão a “verdade” de seus enunciados, nem sua aplicação para resolver algum problema conceitual, mas sua “capacidade” de *ex motionare* (pôr em movimento, atingir) os ouvintes, ou auditórios, os grupos sociais ou reflexivos para os quais está voltada. É por essa razão que ela sempre foi tema da Poética (no sentido dado por Aristóteles): entre as técnicas ou artes de mover o outro está a citarística (nome da música no livro Poética). Sendo uma técnica de

mover o outro, é uma arte social. Ela é, então, uma arte que parte de um pressuposto prático: é possível sensibilizar e mover as paixões humanas lançando mão de técnicas específicas¹⁰. Daí seu parentesco estreito com a retórica, ou seja, a poética e a retórica são irmãs gêmeas pelo que pretendem fazer e pelo pressuposto do qual partem: é possível modificar as atitudes, crenças e valores dos outros. A “obsessão ontológica” contrapõe retórica e poética, uma vez que a primeira surge quando aquilo que é poderia ser diferente, e a segunda quando aquilo que não é poderia ter sido... Mas a ontologia se põe sempre como necessária para a conversação que deseja estabelecer (logo fincar limites) o que pode ser “ensinado”, o que pode ser mostrado para o outro de maneira a mais completa possível.

O fantasma da ontologia não pode ser posto de lado, é preciso enfrentar a obsessão ontológica. Ainda que seja um ar rarefeito, pois podemos embarcar em uma ontologia ingênua ou outra qualquer por não enfrentar o fantasma. Toda conversação envolve o estabelecimento de o que algo é para aquela conversa, caso contrário não podemos sequer conversar. Na negociação, entre professores e alunos, dos diferentes sentidos dados aos objetos musicais, a racionalidade retórica está presente. A negociação de sentidos existe intra e entre grupos de professores e alunos e é necessária para a constituição da prática pedagógica dos professores.

O problema do discurso sobre música

Para Aristóteles, havia quatro racionalidades, métodos ou técnicas discursivas: a Poética, que tratava das tragédias dos poetas; a Retórica, que tratava dos discursos dos oradores na Assembléia ou no Tribunal; a Dialética, apresentada nos Tópicos, que tratava das argumentações dos polemistas e a Demonstração, apresentada nos Analíticos, que tratava dos discursos matemáticos. Dessas técnicas, três visam à verdade: a Retórica, a Dialética e a Demonstração (Wolff, 1993).

No entanto, a discussão sobre a aproximação do conhecimento com a Verdade, tal como em Platão e Hegel (Guimarães, 1984), inexistente em Aristóteles, pois neste ela é entendida como o con-

9 A *poiésis* diz respeito ao processo criador do objeto musical. A *estésis* diz respeito ao “trabalho” dos receptores que, confrontados a um objeto musical, asseguram uma ou mais significações a ele (Duarte, 2001a).

10 A teoria da música, assim como da literatura, falava a língua da retórica até o romantismo (Todorov, 1996). A retórica era utilizada para falar sobre e procurar mostrar o próprio de cada arte/técnica hoje dita expressiva. Parece, no entanto, que a Poética de Aristóteles também era usada, mas de maneira menos extensa.

senso estabelecido nos grupos. No caso da música, o sentido é atribuído pelos homens, que negociam esses sentidos entre si. A Música, assim como A Verdade, não tem sentido *per se*; ambas são produtos humanos. O ensino de música é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais. Não há verdade a ser alcançada, mas um consenso.

A produção do verdadeiro só é possível no e pelo acordo do outro (o interlocutor), definido apenas pelo fato de serem todos os outros um outro – um outro como os outros, sem outra qualificação. (...) todo homem, qualquer que seja, pode ser um locutor qualificado para *enunciar* um discurso da verdade e um auditor qualificado para *julgar* a verdade de um discurso, o que é a dupla condição do próprio regime democrático (Wolff, 1993, p. 44).

Para Aristóteles, então, “o verossímil é sempre uma premissa geralmente admitida” (Wolff, 1993, p. 56). A teoria do *eikos* desenvolvida anteriormente a Aristóteles, nos quadros da retórica judiciária¹¹, dá conta do que é verossímil, tratando do que “cada um, dada a experiência que tem de sua própria conduta, pode conjecturar sobre a conduta humana nas circunstâncias dadas. [Aristóteles] alargará o quadro do *eikos*, o que lhe permite cobrir o conjunto do campo da argumentação retórica” (Wolff, 1993, p. 56).

Mesmo assim, no entanto, o *eikos* conserva as duas características que lhe foram dadas pela retórica antiga: ser um enunciado que concerne a um domínio que não é governado pela necessidade ou nada absolutamente previsível mas na qual se observa, todavia, regularidades (como é a conduta humana); ser um enunciado que se apóia na experiência para os quais se endereça a fim de que eles infiram espontaneamente, das circunstâncias dadas, a ocorrência de um ser ou de um evento ignorado.

Na Retórica, o *eikos* é compreendido como “uma proposição que trata do domínio contingente da ação ou da conduta humana (...), exprime um estado de coisas ou um evento reconhecido freqüentemente não por ele mesmo (...) mas nas condições ou nas circunstâncias dadas” (Wolff, 1993, p.56). Ou seja, a regularidade é para quem a percebe como tal.

É o que explica o uso do *eikos* na *Poética*, na qual o *eikos* (...) designa a idéia que o autor da tragédia deve ter sobre o *espectador* para chegar geralmente em tal ou qual circunstância. Vê-se muito bem, também, na

Poética, como o *eikos* concerne, como na *Retórica*, a dois tipos de regularidades contingentes, aquela das condutas humanas e aquela dos eventos deste mundo onde vivem os homens. Nestas duas técnicas discursivas, que são a retórica e a poética, o autor deve agenciar discursivamente as condutas humanas no curso do mundo, de sorte que elas apareçam conforme a experiência que tem o destinatário (a multidão reunida de espectadores ou a de ‘juizes’) em um caso para que seja transformado e no outro caso para que seja persuadido. (...) O *eikos* é o enunciado daquilo em que o auditório pode razoavelmente chegar considerando uma parte de seu conhecimento das circunstâncias do evento e, de outro lado, sua experiência sobre os homens e o mundo. Donde o fato de que a premissa de uma dedução que enuncia um *eikos* é necessariamente endoxal (...): ela não é científica, apenas expressa a opinião do maior número de pessoas (Wolff, 1993, p. 57).

Podemos encontrar em Raynor (1986, cit. por Duarte, 2001b) uma discussão que nos permite identificar o uso do *eikos* pela *Poética* no caso da Música. Para o autor, um dos deveres essenciais do compositor era estar cômico dos desejos do seu auditório. A mesma preocupação (a da adesão do auditório) se encontra nos discursos dos professores quando falam das práticas e objetos musicais adequados ao ensino ou à escola.

O que é próprio para a escola inscreve-se em alguma doutrina sobre a escolarização. No caso da escola de ensino regular, por exemplo, todas as disciplinas escolares se põem no interior de alguma doutrina sobre seu papel na formação dos educandos e, por aquela doutrina, elas têm maior ou menor valor educativo. No caso da música, no Brasil, o seu valor educativo precisa ser demonstrado, pois as doutrinas sobre a escola que permeiam as decisões a respeito dos currículos não a consideram “útil”, uma vez que o critério usual é o da utilidade imediata ou futura de alguma disciplina escolar (“para que serve...?”). É provável que os professores de música precisem valorizar a música no contexto dos debates sobre a pertinência da disciplina na escola regular, pois esta é a condição de seu ensino. Provavelmente, os professores procuram justificar a disciplina de maneira a ombreá-la com as mais relevantes segundo os critérios usuais no âmbito da escola (professores, alunos e pais).

Portanto, o caráter comunicativo é fundamental dentro desta discussão, pois trata da negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, aqui a dos discursos sobre a música e seu lugar na escola e sobre a pertinência do discurso musical em relação ao auditório a que está endereçado.

11 “O *eikos* consiste em apoiar, para imputar um ato a qualquer um ou para o desculpar sobre o que teria feito, na mesma circunstância, *aqueles aos quais se endereça*” (Wolff, 1993, p. 55).

A comunicação no discurso musical

Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) falam da necessidade do orador de adaptar-se ao auditório para o qual se dirige e do “trabalho” do auditório na reconstrução e adesão à mensagem. O auditório não recebe a mensagem de forma passiva, sendo dele o “papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (p. 27).

O orador personifica-se no professor que, ao selecionar objetos musicais para as suas práticas pedagógicas, torna-se co-produtor desses objetos musicais, voltado para um determinado auditório (alunos). Nesse processo de produção, poético, o professor lança mão, “[de] tudo o que (...) sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina. (...) é impossível excluir, voluntariamente, a vontade” (Ostrower, 1987, p. 56).

A intenção de atingir, afetar o auditório está presente em várias proporções nas diversas formas de produção (incluindo a considerada artística por determinado grupo) e parece estabelecer a própria ação criadora:

criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais (Ostrower, 1987, p. 165).

Chegamos a considerar a pertinência do conceito de um “auditório universal” como o grupo de referência do agente poético/orador como ponto de chegada do trabalho de produção de objetos musicais. Da forma como foi apresentado por Perelman (1996), este conceito (auditório universal) é criticado (Carrilho, 1994). Talvez a confusão se encontre em ter universal como infinito, indeterminado, para além do tempo e do espaço. De fato, universal significa apenas voltado para o um. O auditório universal é “ideal”, algo que o orador/criador constrói para si mesmo. Cada auditório é, de fato, universal, embora cada qual seja particular em relação ao auditório em si e por si, da teoria. Dizendo melhor, o auditório em si e por si é este sobre o qual falamos sem nos preocuparmos com a sua materialidade, é o da teoria. O auditório universal é um ideal regulador para o orador/poeta/músico/professor e para seus críticos, não é um existente. Quando existente, só pode ser o todos (grupo social) em cada um que partilha determinadas crenças, valores e atitudes, como no caso dos “grupos reflexivos” da abordagem das representações sociais.

Quem, no entanto, haveria de definir o certo ou o errado? Nem mesmo o artista poderia explicar para si o porque de suas ações e decisões, ou talvez defini-lo em conceitos (é claro que não há necessidade de fazê-lo, pois na obra o artista se define inteiramente). Propondo, optando, prosseguindo, ele parece impulsionado por alguma força interior a induzi-lo e a guiá-lo, como se dentro dele existisse uma bússola. (...) A resolução refletirá em tudo seu equilíbrio interno pois a bússola não era senão ele mesmo (Ostrower, 1987, p. 71-72).

Pelas palavras de Ostrower, no processo poético estamos todo o tempo dialogando com aqueles, vivos e mortos, que constituem o nosso grupo reflexivo. Ou seja, a referência para a nossa ação são todos aqueles de quem queremos nos aproximar ou de quem queremos nos distanciar. Propomos que o “auditório universal” coincide com o grupo reflexivo materializado nas escolhas cotidianas que dão a direção/motivação das ações.

Assim, consideramos o processo poético como uma comunicação do autor/orador consigo mesmo, um diálogo com todo o mundo que ele é. Isso não implica considerar que há uma determinação direta do “social” sobre o indivíduo, mas significa que somos indivíduos e únicos porque somos sociais. Não somos falados pela língua como queria o estruturalismo de Lacan, mas falamos a língua produzindo todas as mudanças segundo as regras da comunicação. A questão da nossa eficácia é objeto para a retórica estudar.

O processo poético é aquele que produz algo (de *poiésis* em grego). Logo, ele é a intenção sendo efetivada. Para os gregos, todo fazer é poético. E todo fazer pode ser visto e avaliado segundo (a) a efetividade (eficácia e eficiência) e (b) a qualidade das inferências realizadas (os argumentos utilizados para explicar o que se fez, o que se fará, etc., que são sempre expressos em discursos que podem ser verdadeiros ou falsos, bem como improváveis, inverossímeis etc.). Francês (cit. por Nattiez, 1990), em seus experimentos, buscou demonstrar que mesmo poéticas explícitas, como o uso do sujeito e do contra-sujeito numa fuga, não são necessariamente identificadas pelos ouvintes. Essa colocação parece-nos óbvia. Se o compositor teve a intenção de compor uma fuga, ele teve a intenção de fazer dialogar o tema e o contratema (pois escolheu compor uma fuga). Se o ouvinte não percebeu este diálogo é porque ele não pertence ao grupo que tem a competência (não damos aqui um sentido de valor, mas um sentido de configuração grupal) para perceber, não sabe que existe tema e contratema nas fugas, não sabe o que é fuga, etc... Mas o compositor escreveu com uma intenção, atingir quem sabe o

que é fuga, ele se volta para o grupo de compositores que compõem fugas. A discussão sobre a comunicação apresentada em Nattiez (1990) não aborda algo que qualquer retórico sabe: o orador depende do auditório.

Na afirmação de que a projeção de configurações que ocorre no processo estético não coincide com o processo poético (Nattiez, 1990, p. 17), constata-se aquilo que já vínhamos buscando expor: os grupos de “receptores”, os auditórios, são múltiplos, e fazem movimentos de interseção, formando diversas possibilidades de reconstrução daquilo que resulta o processo poético. Mas ao afirmar que a sua teoria não é uma negação da comunicação, mas que esta é vista como uma possibilidade dentre as várias resultantes da troca que existe nos processos simbólicos, Nattiez (1990) não se contrapõe à visão de Meyer: a retórica é a negociação da distância entre os sujeitos, ela acontece por meio da linguagem, pouco importando se é racional ou emotiva: “a distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso” (1998, p. 27). Então, o fato de não haver coincidência de pontos de vista, ou mesmo se a comunicação não foi estabelecida (se o agente do processo estético não reconheceu as figuras apresentadas no/pelo processo poético), não quer dizer que o processo todo não possa ser analisado pela retórica, ao contrário, faz parte de sua dinâmica.

A dinâmica entre os processos estético e poético, a qual Nattiez (1990) denomina “mito da comunicação”, para Aristóteles, é a relação constante em qualquer relação retórica: a relação entre os sujeitos e que supõe um locutor (orador, agente da poética) e um interlocutor (auditório, agente da estética). Essa relação foi encontrada mais tarde em muitos outros autores, mas Aristóteles tem uma grande vantagem em relação aos outros filósofos: ele apresentou um *organon*, um conjunto de instrumentos para o pensar que pode ser retomado. Por outro lado, sem analisar a obra de Aristóteles, não compreendemos a polêmica que percorre toda a história das disputas em torno de problemas sérios para a filosofia em geral. No que concerne à Pedagogia da Música, em particular, a racionalidade retórica proposta por Aristóteles, por envolver uma epistemologia mais aberta e conversacional, permite compreender, com mais clareza, a dinâmica presente nas relações entre professores e alunos.

Conclusão

A partir da perspectiva desenvolvida neste trabalho, a do ensino de música como um acordo

sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais, um consenso, torna-se relevante a explicitação dos critérios em que a crítica da qualidade e valor dos objetos sociais considerados musicais e da qualidade e valor das atividades pedagógicas propostas para lidar com eles está sendo feita. Assim, tornam-se mais claras as razões que justificam as práticas pedagógicas em música desenvolvidas nos diversos grupos reflexivos de professores de música.

O funcionamento do sistema de categorias e critérios estabelecido pelos professores em suas práticas pedagógicas é visto aqui como influenciado por seus grupos sociais de referência ou grupos reflexivos. As práticas pedagógicas desenvolvidas dependem do significado ou sentido que lhes são atribuídos dentro de uma estrutura social particular (os *éndoxxa*). Os professores podem ser complacentes com os objetos musicais aceitos pelos alunos, mas qualificam-no, inclusive como sendo ou não música, a partir dos *éndoxxa* que caracterizam o seu grupo de referência. Além dos métodos e técnicas de ensino, as estratégias de legitimação do grupo social dos professores nos processos de constituição da sua identidade grupal e de negociação do que o afasta ou aproxima dos demais grupos, como o dos alunos, precisam ser pensadas e evidenciadas nas pesquisas do campo da Pedagogia da Música. O pesquisador precisa, para tanto, considerar seriamente as “razões” que justificam as práticas dos professores, não as atribuir a algum processo oculto, inconsciente.

O “ator social” (grupo, classe e membros de grupos, classes) constitui suas crenças, valores e atitudes por meio de processos argumentativos que o convencem de alguma idéia. Sendo assim, aquelas “razões” são públicas. Por certo, um membro específico de um grupo vai apresentar variações daquelas crenças, mas argumenta como se não as apresentasse ou para justificar suas discrepâncias. Há, portanto, uma “identidade” entre a causa das ações dos atores sociais e as razões que eles se dão para agirem de determinada forma ou fazer determinadas escolhas. Alguém se identifica com algo e dá razões para isto. Ou seja, há uma causa/razão permeando cada escolha e cada ação dos professores, envolvidos em qualquer tipo de atividade. As crenças e as ações são manifestações de razões, causa e sentido se confundem. Os professores de música, como participantes de grupos sociais ou reflexivos, apresentam as “razões” de suas ações, crenças e valores através do seu discurso sobre música e do discurso musical presente em suas práticas e nos objetos musicais que eles escolhem.

Uma maneira diferente dessa seria dizer que as razões dos professores (as que eles apresentam) são ficções, são irracionais, são inconscientes. Em ambos os casos o pesquisador está afirmando que há um determinado conjunto de “razões” que orientam e coordenam as crenças, valores e atitudes, logo “causam” a ação. Para a primeira forma, aquelas razões são razoáveis, devem ser levadas a sério, o pesquisador precisa compreendê-las no âmbito mesmo do discurso dos professores. Para a outra, elas não são razoáveis, têm origem (a) no inconsciente movido por pulsões, logo tomam os professores e eles nada sabem sobre; (b) são idéias recebidas, produzidas por outra classe social, logo os professores apresentam razões que não são efetivamente deles (a noção de ideologia, por exemplo); (c) não são razoáveis por serem uma mistura de forças ocultas (como as pulsões) somadas ao domínio de idéias produzidas de maneira manipuladora por outra classe.

Para nós, a “causa” das ações, crenças e valores deve ser buscada no próprio processo argumentativo dos professores, verificando o lugar social dos mesmos, o que eles consideram valioso, porque assim consideram, uma vez que Aristóteles sustenta que o homem é o único que fala e que mimetiza por meio da fala e de outros meios (o que é fundamental nas técnicas, especialmente na poética).

Para a posição que afirma o irracionalismo essencial do homem, busca-se apreender as razões ocultas, ou as causas ocultas. Mas estas seriam ocultas apenas para as pessoas tomadas pelas crenças e não para o pesquisador que as “desvenda” através de uma hermenêutica romântica e idealizada.

É provável que toda e qualquer produção de objeto musical, incluindo aquele voltado para o ambiente escolar, tenha um alvo, um auditório “ideal” para o qual ele possa ter sentido. Assim, o orador/professor/compositor/produtor¹² deve lançar mão do que é conhecimento comum (senso comum) do auditório/aluno/ouvintes ao qual se dirige. É necessário explicitar tal conhecimento comum, mesmo que este conhecimento aconteça pelo estudo ou análise semiológica dos objetos musicais que são aceitos pelo auditório/alunos/ouvintes/grupo social ou reflexivo. Conhecendo-se os objetos aceitos por um auditório pode-se saber muito sobre ele. A análise de um objeto musical não explicita apenas o que o compositor/produtor/professor/ora-

dor pensa, mas o que os auditórios que o aceitam consideram relevante. Logo, compositor/produtor/professor/orador tem um certo auditório-referência, produz para ele. O trabalho de construção/adaptação de objetos musicais para serem utilizados pela escola também passa por esse processo e problematiza a prática profissional dos professores em questões tais como: o auditório “idealizado” pelos professores na constituição de suas práticas e materiais coincide com seus alunos? Os objetos musicais aceitos pelos alunos são reconhecidos pelos professores? Esses objetos são encarados como descartáveis ou substituíveis por aqueles considerados pelos professores como os que “verdadeiramente” educam musicalmente?

Postulamos que a música e outras poéticas (processo de produção e produtos) podem ser pensadas em seu estar sendo, em seu fazer-se, não sendo em si e por si. Toda e qualquer música o é para um dado contexto cultural, social, seja qual nome que se dê ao conjunto de pessoas que partilham de convicções (como na teoria do *eikos*, pertencendo a um *éndoxxa*). Fora disso, fica-se na aporia da listagem das categorias que seriam próprias em um dado momento e que excluem todas as demais por não serem próprias.

A música é humana e expressa as condições humanas. Nesse caso, qual o referente da música? O que dá sentido ao musical? Aqui se encontra o centro da disputa: para Aristóteles, o significado requer que seja de algo que expresse um acordo entre o auditório (alunos) e o orador (professor).

Ao reconhecer que toda e qualquer atividade humana tem por referente o próprio do humano (falar, simular, mimetizar as coisas e ações), é no humano, em sua história de negociações de sentido, que encontramos a razão de ser da música.

Reconhecemos, portanto, que é a retórica um método para pensar e para expor algo a outro, mesmo que este outro seja, inicialmente, nós mesmos em nosso diálogo interno. Assim, temos sempre diálogo. Dialogamos conosco mesmos tendo por oponentes os outros que conhecemos (os mortos e vivos de um saber) e, nesse processo, é preciso utilizar o mesmo método que lançamos mão quando de um diálogo dialético. O mesmo se dá na atividade poética, pois se somos artistas e não nos interessamos pelo conhecimento da arte, ficamos aquém do que podemos realizar. Se conhe-

12 Utilizamos o termo produtor para ampliarmos o sentido dado à palavra compositor para todo e qualquer processo de produção de um objeto musical.

ceмос, estamos aptos a participar do debate que configura e delimita os grupos sociais ou reflexivos.

O discurso de legitimação deve nos fornecer quais os critérios adotados para afirmar que tal ou qual produto musical é melhor, preferível, pior, sempre marcado pela finalidade atribuída. No caso da escola, esta impõe (no sentido de estabelecer) uma finalidade educativa, logo aqueles critérios provavelmente dirão muito sobre o que se pensa sobre a qualidade musical dos atores envolvidos na dinâmica escolar e das práticas e objetos musicais na formação dessa qualidade.

Os professores são oradores. Eles buscam atrair e prender a atenção de seus alunos, ilustrar os conceitos, conferir clareza e coerência ao pro-

cesso de ensino. Buscando conhecer aqueles que serão seus auditórios, seus gostos e os objetos sociais que eles definem como musicais, estão no âmago da atividade retórica, voltada para a adesão. Os professores, ao perceberem-se como oradores que negociam os sentidos da música com seus diversos auditórios, evitam ou superam as petições de princípios, ou seja, aquilo que não está demonstrado e estabelecem os limites das suas práticas. Sabemos que o ensino traz em si um aspecto assimétrico, mesmo quando há diálogo e cooperação. No entanto, o professor que não dissimula a sua retórica acaba por ensinar os procedimentos retóricos para que os alunos tornem-se, se possível, iguais ao mestre. A racionalidade retórica dos discursos tem pleno sentido aqui, pois explicita a dinâmica presente nas relações entre professores e alunos.

Referências bibliográficas

- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- CARRILHO, Manuel Maria. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994.
- DUARTE, Mônica de A. A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música. *Raízes e Rumos*. Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro, ano 4, n. 8, p. 18-21, 1997.
- _____. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 11., 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, 1998, p. 210-213.
- _____. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO*, Rio de Janeiro, n. 4, p.75-94, 2001a.
- _____. A tripartição ethos, pathos, logos da retórica de Aristóteles e a teoria tripartite de Nattiez: buscando uma analogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001b, p. 391-398.
- _____. Contribuições da retórica para o estudo da representação de "música" por alunos e professores de escolas de ensino fundamental. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, CLA/UNIRIO, p.128-141, 2001c.
- DUARTE, Mônica; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A representação de "menino de rua" por crianças e adolescentes de classe média. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 391-410.
- GUIMARÃES, Carole Gubernikoff. *Sentido e música*. 1984. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: MAGNONI JR, Lourenço (Org). *Escola pública brasileira: problemas e perspectivas*. Bauru: UNESP-CEETEPS, 2001.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: CHANTAL, Ouellet (Ed.). *Représentations sociales: nouvelles constructions*. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2002.
- MEYER, Michel. *A problematologia: Filosofia, ciência e linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- _____. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. De la sémiologie à la musique. *Cahiers du département d'études littéraires de l'université du Québec à Montreal*, n. 10, 1987.
- _____. *Music and discourse. Toward a semiology of music*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TODOROV, T. *Teorias do símbolo*. Campinas: Papirus, 1996.
- TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 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.
- WOLFF, Francis. *Trois techniques de vérité dans la Grèce classique: Aristotele et l'argumentation*. Paris: CNRS, Hermes 15, Argumentation et Rhétorique I, 1993. p. 41-71.