

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

**revista
da
abem**



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2005-2007

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB, DF c.grossi@terra.com.br
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS jusa@ez-poa.com.br
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ jonufer@iis.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Profa. Ms. Sônia Blanco – UEPA, PA sblanco@amazon.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Araújo, UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM, RS claubell@zaz.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cecília Torres – UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Isabel Montandon – UnB, DF misabel@unb.br
	Profa. Dra. Lia Braga – UFPA, PA liab@amazon.com.br
	Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB m_penna@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 15, setembro 2006.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal; Edubase (Faculdade de Educação/
UNICAMP - Campinas/SP - Brasil)

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Cecilia Torres	
Cláudia Bellochio	
Sergio Figueiredo	
Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais	7
Cristina Tourinho	
Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileiros	11
José Nunes Fernandes	
Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre	27
Lélia Negrini Diniz	
Luciana Del Ben	
O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais	39
Maria Betânia Parizzi	
Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical	49
Liane Hentschke	
Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo	
Rosane Cardoso de Araújo	
Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos	59
Mônica de A. Duarte	
Tarso Bonilha Mazzotti	
Do discurso <i>utópico</i> ao <i>deliberativo</i>: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular	67
Cecilia Cavaliere França	
Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault	81
Maria Amélia de Resende Viegas	
Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano	91
Scheilla Glaser	
Marisa Fonterrada	
Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação	101
Eduardo Luedy	
Autores	109
Normas para publicação	113

Contents

Editorial	5
Cecilia Torres Cláudia Bellochio Sergio Figueiredo	
Professional actions and spaces for possible musical education	7
Cristina Tourinho	
Research on post-graduation on musical education: the situation of the field in dissertations and thesis in Brazilian <i>stricto sensu</i> post-graduation courses	11
José Nunes Fernandes	
Music in infant's education: a mapping of practices and needs of teachers from the municipal schools of Porto Alegre	27
Lélia Negrini Diniz Luciana Del Ben	
Spontaneous singing in the zero to six-year-old child: from babies' babbling to transcendent songs	39
Maria Betânia Parizzi	
Teaching knowledge in the formation of the teacher: theoretical perspectives for music education	49
Liane Hentschke Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo Rosane Cardoso de Araújo	
Music teachers talking about... music: rhetorical analysis of discourses	59
Mônica de A. Duarte Tarso Bonilha Mazzotti	
From <i>utopic</i> to <i>deliberative</i> discourse: teachers' fundamentals, curriculum and formation for music teaching in regular school	67
Cecília Cavalieri França	
Rethinking the piano teaching-learning process in the Instrument Technical Course (Piano) of the State Conservatory of Music "Padre José Maria Xavier" located at São João del-Rei (MG): a Foucault-based reflexion	81
Maria Amélia de Resende Viegas	
Essay on student-centered teaching: a possibility of application in piano teaching	91
Scheilla Glaser Marisa Fonterrada	
Cultural battles: music education, curricular knowledge and popular culture in the perspective of critical theories on education	101
Eduardo Luedy	
Authors	109
Notes for contributors	113

Editorial

É com muita satisfação e alegria que lançamos a Revista da ABEM número 15, no mesmo ano em que comemoramos o 15º aniversário da Associação. Gostaríamos de destacar o quanto as publicações da ABEM contribuem para o crescimento da área no país, sendo referência de produção científica para graduandos, pós-graduandos e professores de educação musical. Neste percurso, destacamos o trabalho das várias comissões editoriais que sempre tiveram o cuidado de, gradativamente, aprimorar a produção da Revista da ABEM, dando visibilidade qualificada à área, fato que justifica sua avaliação Qualis como Nacional A pela CAPES.

A produção da Revista da ABEM envolve o trabalho conjunto de muitas pessoas, de autores a pareceristas, da comissão editorial à revisão e editoração. Muitos esforços são compartilhados até que as duas edições anuais cheguem ao leitor. Nosso esforço tem sido pelo aumento da circulação da Revista, buscando que o avanço da educação musical seja compartilhado com nossos leitores.

Nestes quinze anos de ABEM, e na 15ª edição da “Revista da ABEM”, agradecemos a todos que contribuíram com o processo de existência deste importante meio de divulgação científica da educação musical brasileira. Nosso agradecimento aos autores, às comissões editoriais, aos avaliadores *ad-hoc*, aos revisores e editores. De modo especial, agradecemos aos leitores, receptores críticos da produção gerada. Esperamos que muito mais ainda possa ser realizado para que o avanço da educação musical no país seja constante.

O artigo de abertura deste número, intitulado *Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais*, faz parte dos textos dos convidados dos Fóruns do XIV Encontro Anual da ABEM, realizado em Belo Horizonte, e a autora é Cristina Tourinho.

O texto seguinte, de José Nunes Fernandes, constitui-se em “um estudo acerca da produção discente em educação musical dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros”, apresentando uma listagem de teses e dissertações produzidas até o ano de 2001.

Os dois artigos a seguir abordam questões musicais relacionadas ao espaço da educação infantil. No primeiro deles, Lélia Negrini Diniz e Luciana Del Ben trazem dados de uma investigação realizada com professoras de educação infantil do Município de Porto Alegre acerca da presença da música neste segmento da educação. No segundo artigo, a autora Maria Betânia Parizzi focaliza e apresenta dados relativos à “trajetória do canto espontâneo da criança” de zero a seis anos, englobando dos “balbucios às canções transcendentais”.

Já Liane Hentschke, Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo e Rosane Cardoso de Araújo apresentam o texto *Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical*, com foco nas discussões teóricas que subsidiam os saberes docentes que permeiam a profissão de professor.

No artigo seguinte, Mônica de A. Duarte e Tarso Bonilha Mazzotti abordam aspectos da análise retórica do discurso e trazem dados de entrevistas realizadas com professores de música a respeito da representação de “música” construída pelos entrevistados.

O texto *Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular*, de autoria de Cecília Cavaliéri França, propõe um debate relacionado “à prática da educação musical na escola regular”, envolvendo a proposta de um currículo semi-aberto.

No próximo texto, Maria Amélia de Resende Viegas nos traz o tema das práticas pedagógicas pianísticas do “ensino-aprendizagem de piano em um Curso Técnico em Instrumento”, a partir de uma reflexão baseada em pressuposto do filósofo Michel Foucault.

O artigo seguinte, escrito a quatro mãos por Scheilla Glaser e Marisa Fonterrada, analisa questões do ensino de piano centrado no aluno, com ênfase nas obras e idéias de Carl Rogers.

Encerrando esta edição, apresentamos o texto *Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação*, no qual Eduardo Luedy focaliza cenas de um curso de graduação em música.

Finalizamos este número 15 ressaltando mais, uma vez o desejo especial de comemorarmos os 15 anos da ABEM. Esta comemoração é de todos aqueles que têm participado de diversas formas, seja contribuindo com a realização de tarefas da diretoria, seja através da participação de eventos promovidos pela ABEM, ou seja, pela divulgação dos materiais publicados pela Associação.

É com este espírito de comemoração que convidamos a todos os leitores para a leitura de mais esta publicação, a Revista da ABEM número 15.

Cecilia Torres
Editora

Cláudia Bellochio
Presidente do Conselho Editorial

Sergio Figueiredo
Presidente da ABEM

Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos

Mônica de A. Duarte

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
monduarte@terra.com.br

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Estácio de Sá
tarsomazzotti@uol.com.br

Resumo. Neste artigo, apresentamos o resultado de análise retórica dos discursos sobre música, recolhidos por meio de entrevistas aplicadas a 20 professores de música, atuantes em escolas do município do Rio de Janeiro. Explicitaremos as figuras de linguagem presentes nesses discursos, entendidos como epítomes de linhas de raciocínio ou de processos de significação. Por meio dessa análise, apreendemos a representação de "música" construída pelos professores entrevistados. Depreendemos um forte consenso entre todos os professores entrevistados: o caráter romântico da definição de música, convergindo para a metáfora /música é VIDA/. A concepção romântica na constituição do sentido de música como expressão das emoções não deixa espaço para a interação entre os homens no processo de significação, apenas para algo transcendente que opera através dos homens. Essa maneira de ver nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção de conhecimento e nega, também, as situações argumentativas próprias deste trabalho.

Palavras-chave: música, representação social, ensino fundamental

Abstract. In this article, we present the result of the speeches rhetorical analysis on music, collected through interviews applied to twenty music teachers, who are active in schools of Rio de Janeiro district. We will evidence the figures of speech present in those speeches, understood as epitomes of reasoning lines or significance processes. Throughout that analysis, we apprehended the representation of "music" built by the interviewed teachers. We inferred a strong consent among all the interviewed teachers: the romantic character of the music definition, converging on the metaphor /music is LIFE/. The romantic conception in the constitution of the music sense as expression of emotions doesn't give space for the human beings interaction in the significance process, but for something that is transcendent and that operates through the human beings. This way of thinking denies the negotiation present in any work of knowledge production and denies, also, the argumentative situations proper to this work.

Keywords: music, social representation, elementary and middle education

A produção de discursos expressa processos de significação. Chegamos a esse pressuposto por meio de trabalhos de investigação que desenvolvemos há alguns anos com os fundamentos da teoria das representações sociais tal como foi apresentada e desenvolvida na França por Serge Moscovici (1978; 1985) e Denise Jodelet (2001). A teoria enfatiza o papel da interação social na produção dos signifi-

cados ou representações (Duarte, 1997, 1998, 2002a; 2005a, 2005b, 2005c; Duarte; Alves-Mazzotti, 2001; Duarte; Mazzotti, 2004a, 2004b, 2004c, 2005). Essa ênfase é reforçada com a sistematização do que ficou conhecido como A Virada Retórica da Filosofia (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000; Carrilho, 1994a, 1994b; Meyer, 2002; Reboul, 2000), que retoma a relação clássica da retórica para compreender a pro-

dução de significados ou representações: *ethos-pathos-logos* ou **orador-auditório-discurso** encontram-se unidos de maneira inextrincável no processo de significação (Meyer, 2002). Sendo assim, a abordagem teórico-metodológica apresentada nos estudos da Virada Retórica é adequada para a explicitação dos significados ou representações e do processo de sua construção. **Os argumentos das pessoas são justificativas para as escolhas e/ou tomadas de decisão** e encontram-se epitomados em figuras ou em **tropos** apresentados nos discursos. A metáfora, aqui entendida como figura do pensamento, é o fundamento para a construção dos **epítomes** dos argumentos (Fahnestock, 1999).

Neste artigo, apresentamos o resultado de análise retórica dos discursos sobre música, recolhidos por meio de entrevistas¹ aplicadas a 20 professores de música, atuantes em escolas do município do Rio de Janeiro. Explicitaremos as figuras de linguagem presentes nesses discursos, entendidos como epítomes de linhas de raciocínio ou de processos de significação. Por meio dessa análise, entendemos termos apreendido a representação de “música” construída por esses professores.

Os excertos das falas dos professores são tratados aqui como exemplos ou **“provas pelo discurso”**, no quadro da indução (Wolff, 1993), das **linhas de raciocínio epitomadas pelas figuras de linguagem**. Esse é o modo de argumentar que escolhemos para, então, chegar à **metáfora que permeia o trabalho da significação do ensino de música na escola**.

Para o tratamento das argumentações, seguimos os seguintes passos: analisamos os argumentos, identificando as figuras de linguagem, buscando sua estrutura semântica e encontrando os aspectos recorrentes em todo o material, constituindo, assim, a base para o agrupamento do resultado da análise em categorias. Uma vez que buscamos identificar o processo de significação que pode ter fundamentado a construção dos argumentos por meio das figuras de linguagem, verificamos que um mesmo professor apresentou argumentos que foram agrupados em mais de uma categoria.

Os excertos dos discursos, apresentados neste artigo, serão seguidos pela indicação da ordem em que cada professor foi entrevistado (P1, P2,...).

Música é linguagem

Como já expusemos em Duarte; Mazzotti, (2004a, 2004b), agrupamos os argumentos dos professores entrevistados em três categorias. A primeira, que compreende a maioria dos argumentos apresentados (19 professores), é sustentada pelo entendimento de que música é linguagem, veículo para a expressão dos sentimentos e comunicação do homem com o mundo:

Eu diria que música é uma das formas de comunicação, de expressão. A música nos põe em contato conosco mesmos, com o universo, ela expressa emoções, idéias, ela comunica sentimentos também. Eu acho que a música, se a gente pudesse resumir, seria uma forma de comunicação e expressão, ela é emoção. (P19).

Nessa fala, pela gradação,² P19 amplifica o sentido de música: de meio ou veículo de comunicação e expressão, no início da argumentação, ela passa a ser apresentada, ao final da série, como a própria emoção. A amplitude do campo de atuação da música como veículo de “comunicação e expressão” também é expressa pela gradação: a música atingiria desde o âmbito mais íntimo da pessoa (“nos põe em contato conosco mesmo”) até todo o “universo”.

Música não é só uma linguagem, é uma linguagem que sensibiliza. (P13).

A figura depreendida no exemplo acima também é a gradação, mas nessa série os membros se sobrepõem. Séries justapostas são usadas para estabelecer relações e cadeias causais, são usadas para dissolver diferenças estabelecidas entre categorias ou então para reconfigurar um domínio conceitual, substituindo diferenças de qualidade por diferenças de intensidade. P13, por meio do seu discurso, busca veicular a hierarquia da música sobre as demais linguagens por sua maior capacidade de sensibilizar as pessoas. Além disso, se houvesse algum antagonismo entre linguagem e sensibilização, ele é anulado pela adjetivação da música como “lin-

¹ As entrevistas foram desenvolvidas por nossos 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. Nossos alunos desenvolveram a entrevista como uma das tarefas curriculares da disciplina, visando conhecer os “saberes profissionais” dos professores de música e compreender como eles utilizam e mobilizam esses saberes no seu trabalho cotidiano em escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. As escolas em que esses professores atuam fazem parte da rede oficial de ensino, tanto do âmbito municipal quanto estadual e federal. Para mais informações sobre os aspectos da metodologia desenvolvida, coerentes com a teoria que embasa esse trabalho, ver Duarte; Mazzotti (2004c).

² A gradação é figura de linguagem que se faz por meio de uma seqüência cujos elementos compartilham um atributo em grau crescente ou decrescente (Reboul, 2000).

guagem que sensibiliza". Os professores entrevistados, ao categorizarem música como linguagem,³ entendem-na como **comunicação e expressão dos sentimentos e das emoções das pessoas**.

Acho que a gente pode fazer várias leituras de mundo sob várias formas. E através da música. Essa é uma forma. Música é uma forma de fazer uma leitura de mundo e de se comunicar com esse mundo. E aí tem toda uma perspectiva reflexiva e crítica em cima dessa utilização da música como um instrumento de comunicação. (P1).

Por meio da gradação, P1 busca persuadir o auditório para a sua definição: "Música é comunicação". Percebemos a tática argumentativa de construir etapas no raciocínio para se chegar à conclusão, corroborando aquela definição. Cada elemento subsequente da série é embutido em inclusões sucessivas: existem muitas maneiras de se fazer leituras de mundo; a música é uma delas; com a música estabelecemos comunicação com o mundo; então, a música é um instrumento de comunicação.

A concepção da arte como expressão e comunicação, com bases românticas, já estava presente no Parecer 540/77, que regulamentava o desenvolvimento da disciplina Educação Artística, a qual englobava a educação musical.⁴ Pela faixa etária dos professores entrevistados, de 25 a 45 anos, inferimos que muitos deles cursaram a disciplina Educação Artística como parte de Comunicação e Expressão, podendo, ainda hoje, construir conceitos sobre música fundados nessa concepção.

Pelo menos até a Resolução 06/86 – CFE (de novembro de 86), que "reformula o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus", resgatando "Português" como matéria em lugar de "Comunicação e Expressão", a Educação Artística vinculava-se correntemente a esta área de estudo, de modo que muitas vezes os livros didáticos de Comunicação e Expressão traziam tanto conteúdos e atividades de língua portuguesa quanto de artes. (Penna; Alves, 1997, p. 71, nota 23).

Além disso, a Resolução 23/73, que dispõe sobre os cursos de licenciatura na área, "entrecruza as noções de arte como expressão e comunicação e como linguagem" (Penna; Alves, 1997, p. 70). Pela Resolução 23/73, ficaram estabelecidas, como matérias do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, "Fundamentos da Expressão e Co-

municação Humanas" (disciplina ainda hoje oferecida no curso de Licenciatura em Música da Unirio⁵), "Linguagem e Estruturação Musicais", entre outras.

Penna e Alves (1997, 2001) desenvolvem uma crítica acerca da concepção de música como comunicação e expressão de emoção. Segundo os autores, o entendimento de arte como expressão e comunicação de sentimentos, com ênfase na emoção, na imaginação e na sensibilidade inventiva, é relativo ao movimento romântico que surge a partir do final do século XVIII (Penna; Alves, 2001, p. 62).

E Todorov (1996), ao tratar da derrocada da retórica em prol da estética, faz considerações pertinentes ao que estamos tratando. Para o autor, no romantismo a relação das pessoas na produção de algo entendido como objeto de estudo da estética não é fundada, tal como na retórica, na interação entre as pessoas, mas no conceito de belo em si.

Numa democracia, a palavra podia ser eficaz. Numa monarquia (para ser breve), ela já não o pode ser (o poder pertence às instituições, não às assembleias); seu ideal necessariamente mudará: a melhor palavra será agora aquela que se julgar bela. [...] a vaga romântica [...] teve conseqüências bem mais profundas: ela suprimiu igualmente a necessidade de regulamentar os discursos, uma vez que agora qualquer um pode, aproveitando-se da sua inspiração pessoal, sem técnica nem regras, produzir obras de arte admiráveis; já não há nem divórcio nem mesmo distinção entre o pensamento e a expressão; já não há, em suma, necessidade de retórica. A poesia pode dispensá-la. (Todorov, 1996, p. 70, 87).

Para Todorov (1996), portanto, a recusa da retórica teria sua origem na falta da liberdade própria dos regimes democráticos.

A construção do conhecimento é uma das questões da prática pedagógica de P2, que estabelece, no entanto, uma oposição entre a definição que é construída por seus alunos durante as aulas de música e a definição que P2 constitui a partir de suas leituras ou em outros momentos que não estão ligados diretamente às atividades da escola.

O que vem à minha cabeça são todas as coisas que eu tenho lido sobre musicologia e etnomusicologia. Eu sou compositor também, estou fazendo mestrado em composição e é uma questão que está sempre na cabeça. [...] Agora, não é assim que eu defino para

³ Para uma discussão sobre a concepção de arte como linguagem, ver Penna e Alves (1997, 2001), Penna (1997) e Borges Neto (2005).

⁴ Com a Lei 5692/71, estabelece-se como obrigatória a prática integrada do ensino da Arte (Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas).

⁵ Para a formação dos professores da disciplina Educação Artística, é criado o curso de Licenciatura em Educação Artística, que substituiu as antigas licenciaturas em Música. Mas, em algumas universidades brasileiras, como na Universidade Federal da Bahia (Ufba) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), o curso de Licenciatura em Música manteve-se com essa denominação e não promove a formação polivalente dos professores (Hentschke; Oliveira, 2000).

meus alunos ou no processo de musicalização, onde eu procuro buscar junto com os alunos a definição, o que é música que, aliás, é um ponto muito importante desse processo todo. (P2).

Em sua fala, P2 explicita, por meio da antítese, o seu entendimento de que há práticas voltadas especificamente a cada situação: aquelas que são oportunas para o espaço de FORA da escola, e outras que são oportunas para o espaço de DENTRO da escola.

Até aqui, pelas argumentações dos professores, música e homem não se confundem, pois este tem a autonomia para utilizá-la como veículo de expressão dos seus sentimentos, emoções e para propiciar sua comunicação com o mundo à sua volta. A seguir, trataremos da representação de música enquanto condição para a existência social do grupo de professores.

Música é a vida dos professores

A segunda categoria agrupa os argumentos de seis professores que apontam a música como condição existencial desse grupo no âmbito social, colocando-a no mundo vivido, não sobrenatural nem transcendente.

A música resume sua própria vida, pois em todos os momentos, desde os mais cotidianos, ela está presente. A música está no mundo vivido pelos professores, encontra-se nas relações pessoais e sociais, é condição de sua existência social (Duarte; Mazzotti, 2004a, 2004b).

A música pra 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. (P16).

Na fala acima, encontramos a **epanalepse**, figura de repetição (Reboul, 2000, p. 247), que sedimenta a “música” no argumento construído e reforça a sua importância na vida de P16. Por meio da epanalepse, busca-se transmitir um tipo de tensão ou emoção patética (para o *pathos* ou auditório) voltada para o sentido da presença da música na vida dos professores. Nos exemplos a seguir, a epanalepse será muito freqüente.

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. (P3).

Percebemos uma gradação crescente das sensações trazidas pela música, que chegam 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”.

Música é tudo, eu respiro música, eu transpiro música. (P13).

Verificamos a repetição da palavra “música” no ritmo de uma gradação em ordem decrescente, do todo para as partes que sustentam a vida: a argumentação parte do todo, passando para os limites expressos pelo corpo, a respiração (movimento da música para dentro do corpo) e a transpiração (movimento da música para fora do corpo).

Ai... acho que essa é a pergunta mais difícil de responder. Na verdade eu prefiro responder mais amplamente do que no sentido mais técnico. Na verdade, música pra mim é tudo. Toda a minha família respira música, minha mãe é professora de música, eu resolvi estudar música e a minha profissão é música. Ouço e faço e ensino música o tempo inteiro. E agora, com o meu filho é a mesma coisa... (P1).

Também identificamos a gradação na ênfase no caráter histórico da relação de P1 com a música, desde a sua relação com um grupo social mais amplo (“toda a minha família) até a relação mais próxima (“com o meu filho é a mesma coisa”) a música está presente. Parece-nos que P1 entende que essas relações são sustentadas pela música, pois enfatiza a escolha profissional como um resultado de escolhas familiares, passando um sentido de relação quase genética com a música, e esta é apresentada como o elemento integrador do grupo familiar.

Na concepção romântica de arte, parte-se do princípio de que, “para que o sentimento e a emoção sejam expressos, deve-se criar um símbolo para os *corporificar*, para atuar como veículo de sua comunicação, sendo a arte definida, então, como a atividade de criar estes símbolos para a expressão emocional” (Penna; Alves, 2001, p. 70, grifo meu). É provável que, ao compartilhar de tal concepção, os professores sintam-se como o canal corporificante da música, pelo qual ela se expressa, como o artista que concretiza/corporifica o inefável, o inexprimível pela linguagem conceitual (Duarte Jr., 1983 apud Penna; Alves, 2001, p. 73). A música, sendo o Todo (valor absoluto⁶), é encarnada pelo homem (valor concreto). Esse é um argumento de autoridade que busca enaltecer o caráter genial do artista.

Trataremos, agora, da tendência holística na construção dos argumentos dos professores, na qual

⁶ Do que existe em si e por si, sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo.

música, mundo e homem são feitos da mesma essência. É expressiva a analogia entre música e vida, dessa vez no sentido sobrenatural.

Música é como força criadora do universo

A terceira categoria, na qual se encontram os argumentos de cinco professores, agrupa as respostas que afirmam que música é “essência”, esta entendida no sentido sobrenatural, para além do humano vivido.

Esta pergunta me deixou um pouco desconcertado. Bom, música... você pode... tem tantas abordagens né? Você pode pensar que é a arte das musas, as musas criadas através do amor de Zeus com Menemosyne, criadas para cantar as glórias dos deuses. Então, nesse sentido, a música seria uma arte alegórica, do espírito trágico, espírito dramático. Mas eu vejo a música como um mais essencial na vida, quer dizer, mais essencial não no essencial, no sentido de que é essencial fazer isso ou aquilo, mas essencial no sentido de que ela faz parte da própria essência da matéria, da vida. Se você pensar na música como vibrações, seqüências... bom, a gente vai chegar no ponto em que a própria matéria, a matéria é feita de música, é feita de vibrações, e ela organiza todo o universo. Então eu vejo nesse sentido. Tem duas coisas que eu acho que unem os elementos do mundo. Um é Eros, o velho Eros, não o Eros cupido, pintado mais na versão romana, mas na questão grega, antiga, clássica, antes do Clássico, e a outra é a música que eu acho que une os elementos do mundo. Eu penso a música assim. Você pode pensar a música de uma maneira mais formal; a música é desde os ruídos até os sons mais bem elaborados, sei lá... Mas eu gosto de ver a música como uma coisa ampla que abrange tudo e o que tem vida tem música, e uma pedra tem vida. Afinal de contas, ela tem átomos, tem partículas, tá em ação. (P14).

Essa fala é exemplar do trabalho de construção do sentido. P14 apresenta o desenvolvimento do processo de significação em etapas que coincidem com a produção de representações sociais: seleção, descontextualização, formação de cognições centrais e naturalização dos elementos que considera pertinentes para definir música a partir de um quadro conceitual determinado – mitologia grega. Nem todos os elementos da mitologia grega estão presentes no seu discurso, apenas aqueles que considera importantes para apresentar uma definição de música. Mas, por meio da prolepse⁷ – “Você pode pensar que... Mas...” –, P14 rejeita a definição, em suas palavras, “mais formal” em prol do holismo. Assim, entendemos que P14 desenvolveu uma definição oratória, “uma figura da escolha,

pois utiliza a estrutura da definição, não para fornecer o sentido de uma palavra, mas para pôr em destaque certos aspectos de uma realidade que correriam o risco de ficar no último plano da consciência” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 195). Buscando valorizar ou pôr em destaque para seu auditório o seu conhecimento sobre as definições de música (por meio da mitologia e de uma definição “mais formal”), P14 constrói um argumento de autoridade (o seu valor profissional está no conhecimento que apresenta). Todavia, esse conhecimento é desprezado em prol de uma visão holística, quase religiosa, de música – a música é a melhor representação da essência da matéria e do homem, está na origem de todas as coisas.

A opção pelo holismo pressupõe um argumento de dupla hierarquia, como no exemplo retirado de Aristóteles (apud Reboul, 2000, p. 179):

O que pertence ao melhor ser é o preferível; por exemplo, o que pertence a um deus é preferível ao que pertence a um homem; o que pertence à alma é preferível ao que pertence ao corpo.

P14 hierarquiza a definição holística de música como superior às demais possibilidades de definição por entender que Deus/essência (música) está acima ou além dos homens, pois se “o que tem vida, tem música”, então a música é condição para a vida, é algo que antecede o próprio ser vivo, é a Essência que está em tudo. A música é vida, é absoluta⁸ no sentido de em si e por si. É, também, entendida como o próprio princípio que “organiza todo o universo”, “que une os elementos do mundo”. Encontramos, portanto, na escolha de P14, a priorização dos valores abstratos (o princípio que rege o mundo) como apontados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 88).

Em nenhum lugar se observa melhor esse vaivém do valor concreto aos valores abstratos, e inversamente, do que nos raciocínios referentes a Deus, considerado, a um só tempo, valor abstrato absoluto e Ser perfeito. Deus é perfeito por ser a encarnação de todos os valores abstratos? Uma qualidade é perfeição porque certas concepções de Deus permitem conceder-lha? É difícil determinar, nessa matéria, uma prioridade qualquer. [...] Num grande número de pensadores, Deus é o modelo que é preciso seguir, em todos os pontos. Assim, Keneth Burke pôde fornecer uma lista bastante longa de todos os valores abstratos que encontraram seu fundamento no Ser perfeito. Ideologias que não queriam reconhecer em Deus o fundamento de todos os valores foram obrigadas a recorrer a noções, de

⁷ Figura que antecipa o argumento do adversário para melhor combatê-lo (Reboul, 1984, 2000).

⁸ Nesse caso, não está o sentido clássico da música absoluta como ideal de música “pura” e cujo sentido não depende da poética letrada ou de associações programáticas, a música entendida com estrutura objetiva sem conteúdo expressivo (Hanslick, 1992). Trata-se de absoluta no sentido do que existe em si e por si.

outra ordem, como o Estado ou a humanidade. Tais noções, por sua vez, podem ser concebidas, quer como valores concretos do tipo da pessoa, quer como a conclusão de raciocínios baseados nos valores abstratos.

A música, tal como Deus, oscila como valor concreto – quando é tornada um ente vivo (“quando estou triste, o que me ajuda é a música”) – ou como valor abstrato – quando fundada pelo valor da unicidade.

Observamos a incidência da música como valor abstrato também nas falas a seguir.

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. (P20).

Por meio da hipérbole, P20 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. Porque a gente, quando está em contato com o mundo, a gente tá em contato com o mundo sonoro, o mundo todo é cheio de ruídos. A gente, quando se expressa, mesmo no processo de história da linguagem do homem, isso veio do quê? Através de sons, né? A gente sabe que há línguas que são tonais, que dependendo da maneira como você entoa uma determinada sílaba muda de significado. 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. (P18).

O uso da hipérbole (“é a mais primeva...”), também como observamos nas duas falas acima, evidencia o entendimento de P18 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. Partindo do lugar da ordem (“a música é a origem do ser humano”), P18, por meio da ilustração, busca fornecer um caso particular (as línguas tonais) que deve esclarecer o enunciado geral que também parte dos lugares da essência e da ordem (a música está na essência humana). Obser-

vamos, também, a perissologia⁹ 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”.

Ainda na concepção holística de música, encontramos a fala a seguir:

Música é vida. Porque música é uma manifestação artística que compreende a exposição do indivíduo, um desprendimento do eu interior, é uma coisa muito, muito ampla. Então, por isso que eu digo que é vida, porque ela reflete a sua maneira de pensar, de agir, remete a seus conhecimentos, né? Seu grau de cultura, o seu conhecimento cultural. É tudo, então a música é vida. (P15).

P15 chega à conclusão de que música é vida, sem deixar de passar a idéia de “desprendimento do eu interior”. Esse argumento funda-se no **valor romântico da unicidade** (a pessoa é única em sua expressão), do valor do **gênio**, “da mais pura espontaneidade – que **desconhece qualquer norma exterior – e que gera a criação genial**. [...] Neste quadro, é a exaltação à genialidade do artista e à sua produção imaginativa que sustenta as noções de expressão e comunicação da arte” (Penna; Alves, 2001, p. 63). A “norma”, nos valores românticos apontados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), não é o normal nem o preestabelecido – associação estabelecida pelo lugar da quantidade que privilegia o conhecimento acumulado pela experiência –, mas o original, o único de cada momento.

Conclusão

Para os professores entrevistados, a música é entendida como a linguagem pela qual as pessoas expressam e comunicam emoções, é linguagem “que sensibiliza”, colocada hierarquicamente superior às demais “linguagens” como veículo mais adequado para a expressão das emoções.

Já no caso da música entendida como a condição para a vida dos professores na sociedade, estes tomam a si próprios como o canal corporificante da música. Tais argumentos coincidem com aqueles, no campo dos discursos sobre música, que buscam enaltecer **o caráter genial do artista**, aquele que “recebe” a intuição, pois todos são argumentos de autoridade.

E a argumentação que defende a música como força criadora do universo, para além do humano vivido, no sentido sobrenatural, é construída sobre um

⁹ “Repetição da mesma idéia com termos diferentes” (Reboul, 2000, p. 251).

sentido holístico, quase religioso. Nesse sentido, a música é vista como acima ou além dos homens, representa o princípio que “organiza todo o universo”, “que une os elementos do mundo”. Essa é uma “cosmovisão religiosa” ou “mística” da música. De fato, a música, no discurso desses 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: unicidade (“a música é tudo”, “a música está em tudo”), essência (“a música é a que melhor expressa a essência do homem”, “é a linguagem artística que melhor expressa os sentimentos”) e ordem (“a música está na origem do homem”).

Depreendemos um forte consenso entre todos os professores entrevistados, a despeito das variações que propiciaram a categorização das respostas: o caráter romântico da definição de música, como verificamos ao longo da exposição. Todas as categorias convergem para uma mesma metáfora: música é VIDA.

O que funda a argumentação dos professores, em todos os momentos da nossa pesquisa, é, portanto, um essencialismo apriorístico, como o essencialismo da ciência medieval baseado em verdades necessárias *a priori*. O essencialismo, por destacar a essência, concentra-se em forjar aspectos transcendentais do conhecimento. O conhecimento brota da *essência*, o conceito é entendido

como substância e existem necessidades que são irredutíveis à linguagem.

Também a **noção romântica** de comunicação subordinada à de expressão é uma constante nas argumentações dos professores; uma vez que a comunicação é vista como resultado da intuição, da comunhão com a essência do artista (Penna; Alves, 2001), então o significado será construído na comunhão entre a pessoa e a sua essência criativa, aquela que predispõe a própria pessoa para a criação.

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. Essa maneira de ver nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção e nega, também, as situações argumentativas próprias desse trabalho.

Na representação dos professores, pela qual defendem, por meio de suas argumentações, escolhas e tomadas de posição, a concepção essencialista e romântica na constituição do sentido de música como expressão das emoções, não há lugar para os homens, apenas para algo transcendente que opera através dos homens, seja ela a essência criativa ou a própria música, tomada como valor absoluto, assim como Deus.

Referências

- BORGES NETO, José. Música é linguagem? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes-UFPR, 2005. p. 2-9.
- CARRILHO, Manuel Maria. A retórica hoje: um novo paradigma? In: CARRILHO, Manuel Maria (Dir.). *Retórica e comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994a. p. 9-18.
- _____. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994b.
- DUARTE, Mônica de A. A Teoria das Representações Sociais: uma perspectiva para o ensino da música. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 8, p. 18-22, 1997.
- _____. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11., 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1998. p. 210-213.
- _____. Objetos musicais como objetos de representações sociais. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002a.
- _____. *Os processos perceptivos pela Abordagem das Representações Sociais*. Comunicação apresentada no painel Significação Musical: de Notas Isoladas a Melodias durante o evento O Ensino Musical da Música: Por Uma Teoria Útil à Música e à Educação Musical, Dr. Keith Swanwick, setembro, 2002b.

- _____. A significação no âmbito da virada retórica da filosofia: fundamentos teóricos para a análise dos discursos sobre música. In: CONGRESSO DAANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFRJ, 2005a. p. 1363-1371.
- _____. Tópicos musicais: produtos de representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4.; CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2005, João Pessoa. *IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais – Teoria, Metodologias e Intervenções: textos completos*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2005b. 1 CD-ROM.
- _____. La banda sonora del Programa “Rá-Tim-Bum”. In: CONGRESSO HISPANOLUSO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN, 2005, Huelva. *Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones; Grupo de Investigación “@gora” de la Universidad de Huelva, 2005c. 1 CD-ROM.
- 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.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. O pulso musical como pulso da vida. In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004a. p. 239-251.
- _____. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 1, n. 2, p. 81-108, ago./dez. 2004b.
- _____. La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES, 7., 2004, Guadalajara. *Anais...* 2004c. No Prelo.
- _____. Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. p. 145-151.
- FAHNESTOCK, Jeanne. *Rhetorical figures in science*. New York: Oxford University Press, 1999.
- HANSLICK, Eduard. *Do belo musical: uma contribuição para a revisão da estética musical*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MEYER, Michel. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel et al. *História da retórica*. Lisboa: Temas e Debates Actividades Editoriais, 2002. p. 265-298.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Psicologia Social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.
- PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. *Cadernos de Textos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa, n. 15, p. 75-89, nov. 1997.
- PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. *Cadernos de Textos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa, n. 15, p. 51-74, nov. 1997.
- _____. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. 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, 2001. p. 57-80.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- REBOUL, Olivier. A retórica do discurso pedagógico. In: _____. *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. (Col. L'Éducateur). Traduzido por Tarso Bonilha Mazzotti. Mimeografado.
- _____. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TODOROV, T. *Teorias do símbolo*. Campinas: Papyrus, 1996.
- WOLFF, Francis. Trois technique de vérité dans la Grèce classique. Aristotele et l'argumentation. *Hermes: Argumentation et Rhétorique* I, Paris, n. 15, p. 41-71, 1993.

Recebido em 30/06/2006

Aprovado em 23/07/2006