

A SIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DA VIRADA RETÓRICA DA FILOSOFIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE MÚSICA

Mônica Duarte
mdmjb@terra.com.br
Departamento de Educação Musical, UNIRIO

Resumo

Nesta comunicação, apresentamos os aspectos teóricos que fundaram nossa análise dos discursos sobre música construídos por professores de música de escolas de ensino básico do Rio de Janeiro. Apresentamos, também, uma síntese dos resultados pertinentes à representação de música apreendida por meio daquela análise: música é VIDA, representação construída no âmbito do essencialismo ou romantismo. A vertente teórica aqui apresentada é do campo da filosofia, notadamente da Virada Retórica da Filosofia, a partir da obra “Tratado da Argumentação” de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca, lançada em 1958. Nesta obra, os autores retomam a racionalidade retórica desenvolvida por Aristóteles como base para a construção e análise dos discursos (argumentos).

Palavras-Chave: Música - Retórica – Representações Sociais

Abstract

In this study are presented the theoretical aspects which form a basis for the analysis of discourses about music, constructed by music teachers in primary school at Rio de Janeiro. We present, also, a synthesis of the results pertinent to the representation of music learned through that analysis: music is LIFE, a representation constructed within the scope of Essentialism or Romanticism. The theoretical discussion presented here is in the area of Philosophy notably the Rhetorical Movement of Philosophy, from the work “Study of Argumentation” by Chaim Perelman and Olbrechts-Tyteca, published in 1958. In this work the authors make use of the rhetorical rationality developed by Aristotle as a basis for the construction and analysis of discourses (or arguments).

Key words: Music- Rhetoric - Social Representations

A maneira pela qual apresentamos os sentidos das coisas aos outros, buscando ou não a sua adesão, é tratada por Aristóteles tanto na *Retórica* quanto na *Poética*. Analisando os dois livros, chegamos a um pressuposto prático neles contido: é possível sensibilizar e mover as paixões humanas lançando mão de técnicas específicas (Duarte; Mazzotti, 2002). Ou seja, no caso da música, é necessário estabelecer e partir de um acordo sobre o que é musical para determinados grupos sociais ou auditórios (*endoxa* ou representação social) e esse acordo passa a ser a base para a construção de qualquer verossimilhança.

O verossímil, para Aristóteles, é sempre uma premissa *geralmente* admitida. A teoria do *eikos*, desenvolvida por Aristóteles, trata da verossimilhança, como mostramos em trabalho anterior (Duarte; Mazzotti, 2002). Na *Retórica*, e também na *Poética*, o *eikos* designa a idéia que o orador/autor/compositor/professor deve ter sobre o auditório/leitor/espectador/alunos para dirigir a argumentação/produção poética. O orador deve "agenciar discursivamente as condutas humanas no curso do mundo, de sorte que elas apareçam conforme a experiência que tem o destinatário em um caso [o da *Poética*] para que seja transformado e no outro caso [o da *Retórica*] para que seja persuadido" (WOLFF, 1993, p. 57). Ou seja, o *eikos* é o enunciado que considera uma parte do conhecimento do auditório sobre as circunstâncias do evento em questão, assim como sua experiência sobre os homens e o mundo.

Essas considerações pareceram-nos básicas para o desenvolvimento de uma fundamentação teórica para a análise dos discursos musicais. No entanto, os limites dessa comunicação, que tem por objeto a análise dos discursos sobre música, não nos permitem fazê-lo agora (iniciamos essa discussão em Duarte, 2004; Duarte; Mazzotti, 2005).

Uma alternativa teórico-metodológica para os problemas da significação

A maneira como Aristóteles concebeu a retórica, como racionalidade de uma produção, atraiu a atenção de filósofos contemporâneos como Chaim Perelman e, a partir de seu trabalho, Michel Meyer, Manuel Maria Carrilho, Olivier Reboul - todos teóricos do que ficou conhecida como a Virada Retórica da Filosofia. Na *Retórica* de Aristóteles, aqueles e demais estudiosos encontraram uma lógica para a construção do discurso e a recuperação da dimensão comunicativa da linguagem, opondo-se às influências estruturalistas decorrentes da Virada Lingüística (Berti 1997, 1998; Carrilho, 1994^a, 1994b; Mazzotti e Oliveira, 2000; Meyer, 2002; Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2000; Reboul, 2000; Wolff, 1993). Na

lógica da construção dos discursos, em uma concepção comunicativa da linguagem, encontramos a epistemologia necessária para o estudo sobre a constituição dos sentidos, a qual se dá na interação social. Também a partir desse quadro epistemológico entendemos ser mais adequado o desenvolvimento de uma proposta metodológica pela qual são apreendidas as representações sociais de música produzidas e veiculadas por um grupo social por meio da construção de suas argumentações (Duarte, 97, 98, 2001^a, 2001b, 2001c, 2002^a, 2002b, 2004; Duarte e Alves-Mazzotti, 2001; Duarte e Mazzotti, 2002, 2003^a, 2003b, 2004^a, 2004b, 2004c, 2005).

A retórica, entendida como epistemologia, explicita os mecanismos cognitivos postos em ação na produção de significado, em qualquer campo do conhecimento (Duarte; Mazzotti, 2005). O que varia é o rigor argumentativo aliado aos interesses de cada grupo social específico e às pessoas envolvidas no processo da produção. Tomando como pressuposto que a significação acontece por meio da metaforização, sendo a metáfora uma analogia condensada de significados, então podemos afirmar que toda significação é uma predicação.

Como foi estabelecida a predicação da música no discurso dos professores de música durante a nossa investigação?

Apreendendo o significado de música no discurso sobre música

Partindo do estudo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) e Reboul (2000), o orador, ao buscar a adesão do auditório para o qual está voltado, empenha-se em retomar os elementos propícios para essa adesão, tanto no campo do preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível) quanto no campo do real (fatos, verdades e presunções). Em relação aos elementos do acordo prévio relativos ao real, os fatos só o são se puderem ser atrelados a alguma verificação possível do grupo em que se insere o orador e/ou o auditório. As verdades, por sua vez, são nexos necessários ou prováveis construídos entre os fatos. Já as presunções, ou o que chamamos "verossímil", são o que o auditório admite até prova em contrário (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000; REBOUL, 2000; MAZZOTTI e OLIVEIRA, 1999). Já na categoria de elementos do acordo prévio, que dizem respeito ao preferível encontramos os valores, base da construção de todas as questões nos domínios da argumentação (justo x injusto, bom x ruim, musical x não musical, entre outros) e são admitidos sem provas. As hierarquias, que expressam a superioridade de determinados va-

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

Partindo desse pressuposto, analisamos o conteúdo de entrevistas a professores de música de escolas de ensino básico aplicadas por estudantes do curso de licenciatura em música. As entrevistas fizeram parte das tarefas curriculares da disciplina Prática de Ensino, cujo objetivo era apreender os saberes profissionais dos professores de música. O auditório de estudantes teria direcionado a construção dos “melhores” argumentos dos oradores/professores para convencer seus futuros colegas sobre a relevância do ensino de música na escola. Nesta comunicação, nos limitaremos a tratar como os professores representam “música”, mas já apontamos que essa representação tem repercussão no conteúdo da representação das funções da música na escola e dos saberes profissionais daqueles professores.

No campo do preferível para os professores da nossa pesquisa, os valores que tiveram preponderância foram os românticos que se sustentam nos seguintes esquemas argumentativos ou lugares expressos por meio de discursos hiperbólicos: (a) da *unicidade*, pelo qual o preferível é o único, como podemos identificar na fala de um professor: "a música está em tudo"; (b) da *essência*, que trata dos casos exemplares, o que "encarna melhor um padrão" (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 106), como identificamos nas falas “a música é a melhor representação da essência da matéria e do homem”, “é a linguagem artística que melhor expressa os sentimentos”; (c) da *ordem*, pelo qual é preferível o que vem em primeiro lugar (anterior sobre o posterior), como em “a música está na origem do homem e de todas as coisas”. Então, a música é entendida como princípio que a tudo organiza, tomada no caráter absoluto, em si e por si, nos põe em presença do único, do vital e do inefável, alcançável por alguns, ainda que toque a todos.

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

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

humano (dos raciocínios matemáticos, por exemplo), por ser considerada à parte do mundo humano, pois se encontra no inefável.

Tal presunção apresenta-se nas argumentações sobre a definição de música: (a) a música é entendida como a linguagem pela qual as pessoas expressam e comunicam emoções, tal como identificamos nas falas: “Música é a expressão maior da sensibilidade humana”; “É a maneira mais simples e perfeita de você expressar teus sentimentos”. A música é colocada hierarquicamente superior às demais “linguagens” como veículo mais adequado para a expressão das emoções: “não é só uma linguagem, é uma linguagem que sensibiliza”; (b) 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: “Música é tudo, eu respiro música, eu transpiro 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: “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”. Essa fala nos remete a uma antítese dupla, com música sinto-me viva *versus* sem música sinto-me morta; (c) as argumentações que defendem a música como força criadora do universo, para além do humano vivido, no sentido sobrenatural, são construídas sobre um sentido holístico, quase religioso: “... 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”. Neste 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: “... 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”.

Em suma, a música é a linguagem que melhor expressa e comunica emoções, é a condição para a vida (social) do professor e é a manifestação que melhor resume toda a existência. Tais são as verdades das quais os professores que participaram de nossa investigação partem para a construção dos seus argumentos.

Os professores tomaram como fato as diferenças de qualidade do comportamento e do discurso entre os alunos que vivenciaram as atividades desenvolvidas na aula de música e aqueles que não o fizeram. O encontro com a música, representada tal como os professores o fizeram, “alinha” o sujeito à sua essência criativa e expressiva. A partir dessa antinomia,

alunos “com” aula de música *versus* alunos “sem” aula de música, os professores estabeleceram a verdade que corrobora os valores românticos. A essência, que é a música, está para além dos acordos humanos, ela “é” simplesmente.

Conclusão

Esta comunicação tratou de uma epistemologia que leva em consideração a ação humana na produção dos significados ou representações sociais, a epistemologia retórica. Ela é pertinente não só para a análise dos discursos, mas também para a eficácia do ensino, pois não basta tomar por objeto uma ciência apropriada, mas também fazer uso dos argumentos baseados nos lugares (*topoi*) comuns ao quadro conceitual dos alunos.

Ao se deixar de lado a discussão sobre a construção do sentido dos objetos pertinentes à atividade educacional nas escolas, como é o caso da música, aposta-se ou numa psicologia supostamente do indivíduo, presente em discursos tais como "os professores de música são inaptos para o trabalho na educação básica" ou "os alunos não possuem o 'dom' para a música"; ou numa estrutura social que determina o indivíduo, quando se diz que "pelos baixos salários os professores são levados a baixos rendimentos ou se afastam da atuação profissional na educação básica" ou "os alunos de classes econômicas desfavorecidas não têm capacidade para entender a 'boa' música". Nessa perspectiva, para compreender as práticas desenvolvidas pelos professores, deve-se buscar a sua "sócio-gênese" e, assim, compreender a sua estrutura e pensar em mudanças. Qual é a sócio-gênese do conceito de música construído pelos professores? As verdades sobre música foram veiculadas por meio de discursos hiperbólicos, construídos por meio da antítese dupla: com música, sinto-me vivo *versus* sem música, sinto-me morto. Tal antítese erige-se da metáfora música é /VIDA/. A hipérbole, figura do exagero, indica que os professores colocam a música numa categoria exclusiva, como meio pelo qual se realiza a expressão humana e na constituição da essência humana. Como afirmam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2000), o uso do superlativo coloca o objeto em questão (no nosso caso, a música) acima de qualquer comparação. Se é pelo discurso hiperbólico que definem música, pelo discurso antitético tratam da relação da música com as outras áreas de conhecimento (os raciocínios matemáticos estão para a razão enquanto a música está para a emoção). Por estes procedimentos, ou motivos centrais do discurso, expressam a identidade social que tomam para si. Esta identidade é construída no confronto com os outros grupos de professores, nos embates internos que caracterizam a escola como campo de provas de teorias sobre as áreas que melhor/mais educam os alunos,

como um lugar psicossocial de conflitos, os quais podem ser apreendidos pelos discursos sobre o lugar de cada disciplina no processo de formação dos educandos. Deflagramos, no discurso dos professores de música, parte do debate sobre o lugar e papel dos professores na formação dos educandos. Todos têm razões e por elas defendem sua disciplina, considerado-a aquela que melhor ou mais forma os alunos.

Talvez por se sentirem enfraquecidos em sua importância dentro da escola, os professores de música tendem a rumar para a hipérbole, para “compensar” a desvantagem que entendem ter perante os colegas. Buscam a antítese em relação a este grupo, visando expressar que não pertencem a ele, pois são diferentes por tratarem de campo específico, o das emoções, enquanto os demais tratam da razão. No embate pelo reconhecimento da disciplina “música” e, por extensão, do grupo profissional ligado a ela, os professores constituem uma representação social que permite a sua unidade em torno de alguns consensos.

O que funda a argumentação dos professores é um essencialismo apriorístico, como o essencialismo da ciência medieval baseado em verdades necessárias *a priori*. O essencialismo concentra-se em forjar aspectos transcendentais do conhecimento. O conhecimento brota da *essência*, o conceito é entendido como substância e existem necessidades que são irreduzíveis à linguagem. Também a noção romântica de comunicação subordinada à de expressão é uma constante nas argumentações dos professores (PENNA e ALVES, 2001). 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.

Esperamos ter mostrado como se chega à *endoxa* ou representação social de um grupo social específico, por meio da explicitação dos fatos, verdades e presunção sobre o real assim como por meio dos valores, hierarquias e lugares do preferível expressos nos discursos que fundam os acordos sobre os quais constroem a verdade.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. Arte Retórica e Arte Poética. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- BERTI, Enrico. Aristóteles no século XX. São Paulo: Edições Loyola, 1997
- _____. As razões de Aristóteles. São Paulo: Edições Loyola, 1998
- CARRILHO, Manuel Maria. A retórica hoje: um novo paradigma? In: CARRILHO, Manuel Maria (direção). 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 IV, n.8, p.18-22, 1997.

_____. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. XI ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM. 1998. Campinas. Anais ... Campinas: UNICAMP, 1998. p.210-213.

_____. A prática interacionista em Música: uma proposta pedagógica. *Debates*, 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 DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: 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, p. 128-141, 2001c.

_____. 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 com a presença do professor visitante Dr. Keith Swanwick, setembro, 2002b. Solicitar à autora através do endereço: mdmjb@terra.com.br.

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

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. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p. 31-40, set. 2002.

_____. Por uma análise retórica dos sentidos da música. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, Salamanca, año III, n.5, p.61-67, 2003a.

_____. O problema da significação musical pela abordagem das representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL, 3, E CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1, 2003. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos ... Rio de Janeiro: UERJ, UFRJ, UNESA, EHESS, MSH, 2003b.

_____. 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, 2004b.

_____. La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales. *Simpósio Produits culturels musicaux et représentations sociales*, Conferência Inter-

nacional de Representaciones Sociales, 7, 2004. Anais... Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004c, no prelo.

_____. Percepção, Cognição e Apreciação Musical: etapas de um mesmo processo. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, I, 2005. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2005. p. 145-151.

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

MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José. Ciência(s) da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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 Ltda, 2002. p. 265-298.

MONELLE, Raymond. The sense of music. Princeton: Princeton University Press, 2000.

PENNA, Maura & ALVES, Erinaldo. 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. Introdução à retórica. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOLFF, Francis. Trois technique de vérité dans la Grèce classique. Aristotele et l'argumentation. Paris: CNRS, Hermes 15, Argumentation et Rhétorique I, 1993. p. 41-71.