

# CONTRIBUIÇÕES DA RETÓRICA PARA O ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DE ‘MÚSICA’ POR ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

---

Mônica de A. Duarte

A psicologia da arte tem tradicionalmente encarado os processos de criação e apreciação artística como se eles fossem resolvidos dentro de uma relação exclusiva entre a pessoa – criador ou apreciador – e a obra de arte. Neste sentido, o trabalho desenvolvido na psicologia da arte expressa bem o que Moscovici,<sup>1</sup> ao caracterizar a psicologia geral do comportamento, chamou de “relação binária”, que trata de separação entre o sujeito e o objeto. A partir desta perspectiva, as respostas artísticas são concebidas como sendo afetadas apenas por fatores individuais, inerentes ao indivíduo (motivação, conflito, personalidade etc.), ou resultantes da relação individual com a obra de arte que diretamente influencia o indivíduo através de sua percepção ou do seu “sistema cognitivo”.

Essa concepção sobre o comportamento artístico não é só incompleta, é também incorreta. A arte é intrinsecamente social (Molino<sup>2</sup>). O funcionamento do sistema perceptivo, por exemplo, não teria que ser o mesmo em diferentes contextos sócio-culturais; portanto, nós não podemos esperar que pessoas de diferentes contextos sócio-culturais percebam os diversos elementos de uma obra musical da mesma maneira. O funcionamento perceptivo é influenciado por fatores sociais. Um objeto é percebido diferentemente, dependendo do significado ou do sentido que lhe é atribuído dentro de uma estrutura cultural particular.

A arte, e portanto a música, como fenômeno de comunicação social, diz respeito às trocas de mensagens lingüísticas e não lingüísticas (imagens, gestos, melodias etc.) entre indivíduos e grupos. Se, de acordo com Moscovici, o objeto central, exclusivo da psicologia social, são todos os fenômenos relacionados com a ideologia e com a comunicação, ordenados segundo sua gênese, sua estrutura e sua função, é factível levar a análise dos processos de criação e recepção dos produtos culturais artísticos para o campo da psicologia social.

<sup>1</sup> Moscovici, S., org., *Psicología social I. Cognición y desarrollo humano* (Introdução: O campo da psicologia social), Barcelona: Paidós, 1985.

<sup>2</sup> Molino, J., “Fait musical et sémiologie de la musique”, *Musique en jeu*, n° 17, pp. 37-62, 1975.  
\_\_\_\_\_, «La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique», *Analyse Musicale*, 10, janeiro 1988, pp. 8-15.  
\_\_\_\_\_, «L’art aujourd’hui.», *Esprit*, 173, julho-agosto 1991, pp.72-108.

A psicologia social apresenta o enfoque que transcende a dicotomia ‘sujeito-objeto’, e recorre a uma gama de mediações operadas pela relação fundamental do sujeito com os demais. O caráter original e subversivo de seu enfoque consiste em questionar a separação entre o individual e o coletivo, em contestar a participação entre psíquico e social nos campos essenciais da vida humana. (...) a psicologia social analisa e explica os fenômenos que são simultaneamente psicológicos e sociais.<sup>3</sup>

O enfoque psicossocial orienta-se por teorias e observações precisas das relações entre os indivíduos e os grupos em um meio social determinado. Recorre, portanto, aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que orientam e justificam as percepções, as atribuições, as atitudes e as expectativas. O “olhar psicossocial” preenche o sujeito social com um mundo interior e restitui o sujeito individual ao mundo social.

Dentro do campo da psicologia social, encontram-se as pesquisas sobre representações sociais em que se investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos. As representações sociais mantêm relações com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social, e desempenham papel relevante na orientação das condutas e das práticas sociais.<sup>4</sup>

As representações sociais têm com o objeto uma relação de simbolização (tomam o seu lugar) e de interpretação (conferem-lhe significações). As características do sujeito e do objeto terão, sempre, incidência sobre o que as representações sociais são. A matéria prima para a construção da representação social é proveniente, em grande parte, da base cultural acumulada pela sociedade ao longo da sua história e que circula entre seus membros sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados básicos e de referências históricas e culturais que formam a memória e a própria identidade da sociedade.<sup>5</sup> Ao elaborar e comunicar suas representações, o sujeito recorre a suas próprias experiências cognitivas e afetivas, mas se serve de significados socialmente constituídos no âmbito dos grupos nos quais está inserido.

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 em uma imagem. Nesse processo ocorrem três fases: (a) a seleção e descontextualização

<sup>3</sup> Moscovici, op.cit., pp. 26-27.

<sup>4</sup> Alves-Mazzotti, A.J., “Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação”, In *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender, Encontro nacional de didática e prática de ensino* (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

<sup>5</sup> Ibáñez, T.G., *Ideologias de la vida cotidiana*, Barcelona: Sendai Ediciones, 1988.

de elementos pertinentes ao objeto a partir de critérios culturais e normativos; (b) a formação de cognições centrais ou núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de idéias; e (c) a naturalização dos elementos do núcleo figurativo em elementos da “realidade” e não mais do pensamento.

A seleção e descontextualização são inerentes ao processo de criação e recepção das manifestações musicais. Os elementos selecionados, e posteriormente, descontextualizados, são aqueles que “coincidem” com o sentido que alguém dá a estas mesmas manifestações musicais. A seleção e descontextualização, assim como ocorre na formação das representações sociais em geral, são também aqui baseadas em critérios culturais e normativos, os quais explicam porque a mesma manifestação musical pode ser percebida (representada) de diferentes maneiras. A posição tomada pelos sujeitos dentro da estrutura social, condiciona tanto os elementos informativos, úteis para eles, quanto os seus interesses e valores; interesses e valores que são expressos na seleção que fazem da informação, indicando o seu jeito particular de “ler” a realidade.

A segunda fase do processo de objetivação se refere à estruturação ou organização dos diferentes elementos de informação selecionados. Esses mesmos que, uma vez convenientemente articulados, compõem o núcleo figurativo da representação. Na recepção das manifestações musicais, os materiais selecionados são organizados e estruturados cognitivamente pelos sujeitos, e isto ocorre tanto no nível do conteúdo quanto no nível formal.

A terceira fase do processo de objetivação, conhecida como naturalização, acontece quando a manifestação musical, na sua recepção pelos sujeitos e “recriada” a partir da organização dos materiais selecionados de acordo com critérios normativos e culturais, passa a ser “real”. Ela é introduzida no mundo das coisas reais, no mundo das coisas que existem para o sujeito. Assim, sua natureza simbólica é deixada para trás e ela é entendida como um reflexo da realidade, passando a ser tratada como “coisa”. Não é raro encontrar exemplos, no repertório musical erudito, de representantes da música européia de períodos como o clássico e o romântico, naturalizados no cotidiano dos sujeitos contemporâneos. Citamos o exemplo da Abertura da Nona Sinfonia de Beethoven que, para alguns, é “a” música de cerimônias de casamento. Outro exemplo, ainda extraído de Beethoven, são os quatro primeiros acordes de sua Quinta Sinfonia, que fazem parte do cotidiano de todo cidadão brasileiro que queira apresentar um “clima” de suspense à sua conversação.<sup>6</sup>

Na objetivação, em função das suas três fases, ocorrem efeitos no nível dos conteúdos da representação: distorção, quando atributos do objeto são acentuados ou

<sup>6</sup> O efeito de naturalização desses acordes teria sido reforçado pela propaganda de um aparelho de barba, em que a frase alusiva ao produto era: “A primeira faz tchan, a segunda faz tchun e ...*tchan-tchan-tchan-tchan*....”

minimizados; suplementação, quando são conferidos ao objeto atributos que não lhe pertencem; e desfalque, quando atributos do objeto são suprimidos. Os efeitos de desfalque, distorção e suplementação, no conteúdo da obra musical, estão presentes nas diferentes interpretações de uma mesma obra. Compreender o processo pelo qual os sujeitos distorcem, desfalcam e suplementam o material musical em sua ação musical (esteja ela na execução ou na recepção) é relevante e conseqüente à compreensão das representações no âmbito da música.

Já na ancoragem, o objeto é descrito e adquire características de acordo com as convenções sociais do grupo a que pertencem os sujeitos. Nesse processo, hierarquiza-se e se determina se o objeto representado se afasta ou se inclui numa categoria, com base na coincidência entre uns poucos aspectos do objeto e aqueles que definem um protótipo. Ancoragem é, portanto, entendida como o processo pelo qual nós determinamos que um objeto pertence a uma categoria e damos a ele um nome. O processo de ancoragem toma lugar na esfera da recepção das manifestações musicais. Entendemos que o apreciador determina a obra através de suas referências a uma categoria estabelecida, mesmo nas ocasiões em que ele tem que modificar suas idéias prévias para conceber um novo objeto, como, por exemplo, as músicas eruditas relativas ao século XX (serial, dodecafônica, eletrônica, aleatória etc.). Os processos de denominação e classificação, inerentes à ancoragem, tornam-se também relevantes quando se acredita que eles estão presentes na estipulação e uso de critérios de seleção de exemplos de manifestações musicais que o sujeito considera ser “boa música”.

Uma manifestação musical, como uma realidade simbólica, não pode ser concebida como separada de seu significado, separada de seu referente. O processo de ancoragem é aquele pelo qual a obra emerge na sua recepção, na seleção e organização dos materiais, adquire um sentido e torna-se acessível ao nosso conhecimento e à nossa interpretação. Atribuindo uma manifestação musical a uma determinada categoria e dando-lhe um nome, nós estamos aptos a integrá-la ao nosso esquema sócio-cognitivo, a interpretá-la, a torná-la “familiar”. A relação dialética entre a objetivação e a ancoragem articula as três funções básicas da representação: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais. Através do estudo desses processos, é possível apreender como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação, e como esta elaboração psicológica interfere no social.

Na teoria das representações sociais, os sujeitos são entendidos como pensadores ativos, o que é um ponto em comum, de acordo com Mazzotti,<sup>7</sup> entre os diversos

<sup>7</sup> Mazzotti, T. B., “Representações sociais, ‘habitus’ e epistemologia genética: contribuições da lógica das significações e da lógica das ações à lógica natural”, Parte do Projeto Integrado *Representações Sociais e Epistemologia*, coordenado pela Profa. Dra. Alda Judith Alves-Mazzotti, 1998.

estudos contemporâneos sobre a produção do conhecimento. Para o autor, as representações construídas pelos sujeitos constituem o senso comum, a partir dos quais são constituídos os conhecimentos confiáveis, o que vai ao encontro dos estudos da epistemologia genética, que tratam da dinâmica da passagem do estado de menor conhecimento ao de maior conhecimento.

A definição de ‘pensamento natural’, ‘senso comum’ ou ‘pensamento ingênuo’, sempre envolve a afirmação de uma teoria do funcionamento psicológico dos atores sociais ou dos indivíduos. Popper (cit. por Mazzotti<sup>8</sup>), assume a seguinte teoria psicológica:

Não existe nada a que se possa chamar de observação destituída de preconceitos, qualquer observação é uma atividade com um objetivo (encontrar ou verificar alguma regularidade que foi pelo menos vagamente vislumbrada); trata-se de uma atividade norteada pelos problemas e pelo contexto das expectativas. Não há experiência passiva, não há recebimento passivo de idéias previamente concatenadas. A experiência é resultado de uma exploração ativa executada pelo organismo em sua busca de regularidade e fatores invariantes. Não existe outra forma de percepção que não esteja incluída no contexto de interesses e expectativas, e, portanto, no contexto das regularidades e das ‘leis’.

Não há novidade neste enunciado apresentado por Popper, pois desde Kant se desenvolve essa concepção de atividade do sujeito do conhecimento, do indivíduo ativo produtor de suas concepções e que as idéias não são passivamente recebidas. Assim, os objetos de conhecimento só o são para sujeitos de determinados grupos sociais, não havendo “objetos puros”. Para a epistemologia genética, por exemplo, um objeto “observável, por mais elementar que seja, já supõe mais do que um registro perceptivo, porque a percepção está subordinada aos esquemas de ação” (Piaget e Garcia, cit. por Mazzotti<sup>9</sup>). O dado observável é formado pela interpretação que o sujeito apresenta. Essa “deformação” do observável constitui-se em um dos objetos de investigação da teoria das representações sociais.

Essas considerações, no caso da recepção das obras musicais, tornam-se relevantes. A evolução estilística da música, ou da obra dos compositores (sua produção) parece ser construída ao longo do relacionamento com os patrocinadores ou auditórios para quem ela (a obra, ou seja, o produto do trabalho dos compositores) originalmente foi escrita, com os cantores ou instrumentistas que deviam executá-la pela

<sup>8</sup> Ibid., p. 7.

<sup>9</sup> Ibid., p. 7.

primeira vez e com os meios que o compositor tinha a seu dispor para apresentar sua obra ao público. Em alguns momentos é possível, na análise da obra musical, explicitar a submissão do compositor à corrente geral do pensamento. A importância dada à posição do compositor como membro da sociedade, capacitada a agir como seu freio, é notória em obras voltadas para a história da música.

Raynor<sup>10</sup> desenvolve a idéia de que a função social da música tem clara importância nas questões de estilo. Ou seja, um dos deveres essenciais do compositor era estar consciente quanto aos desejos do seu auditório. De acordo com Raynor,<sup>11</sup> as mudanças concretas na música estão vinculadas à transferência do seu centro de gravidade da igreja (Bach) para a corte (Haydn), ao surgimento do liberalismo (Beethoven), ao nacionalismo da segunda metade do séc. XIX (o Grupo dos Cinco) e assim por diante. A Igreja católica aprovava a música que não se impusesse com demasiada força aos ouvintes; as autoridades da Contra-Reforma aprovaram a obra de Palestrina não porque era perfeita de estilo e por sua riqueza melódica, mas por ser possível ao leigo em música considerá-la um modo emocionalmente agradável de tratar o texto da Missa, apropriando-se dele, portanto. Os auditórios protestantes ouviam música religiosa de um ponto de vista diferente dos católicos. Já Mozart, num ambiente palaciano, deveria produzir música para entretenimento. As cartas de Mozart explicam como ele inventara efeitos que agradavam ao seu público, que entre um sem-número de cálculos - que integravam a composição de suas obras - contava-se a cuidadosa avaliação do gosto do destinatário e do auditório em vista (a bem da verdade, a maioria das músicas pressupõe a atenção do público). Mozart, que nos últimos dez anos de vida não teve um empregador real - a não ser o próprio público -, percebeu a necessidade de surpreender e encantar os seus ouvintes: o trabalho de Mozart não parece ter-se dado em solitária abstração (música pela música). A base estética mozartiana era, portanto, a eficácia. Na eficácia estava subsumida a qualidade das idéias musicais, a perícia com que eram tratadas para explorar tanto as qualidades intrínsecas como a habilidade dos executantes, e o impacto disso tudo sobre o público. A idéia de retirar-se numa torre de marfim não constava entre as suas intenções. Já Beethoven teve de apelar para um público geral cujos gostos eram imprevisíveis, sentindo, portanto, a necessidade de se retirar em uma torre de marfim “construída” no séc. XIX, com o romantismo (Raynor<sup>12</sup>). Essa transformação no sentido dado à obra musical e ao trabalho do compositor parece poder ser explicada pela substituição da retórica, característica dos sistemas democráticos antigos, pela estética (Todorov<sup>13</sup>).

<sup>10</sup> Raynor, H., *História social da música - Da idade média a Beethoven*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

<sup>11</sup> Ibid., pp. 9-25: *História social da música - problemas e fontes*.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Todorov, T., *Teorias do símbolo*, Campinas: Papirus, 1996.

A crítica da estética apresentada por Todorov<sup>14</sup> rejeita toda a discussão moderna e fica nos limites da modernidade (romântica). Ele “ajusta as contas” com o romantismo: todo objeto de intuição é sensível (estético, no sentido grego). Logo, resulta de alguma ação. A partir do Romantismo, ainda segundo o autor, o discurso sobre a estética (a Estética como disciplina da Filosofia) encobre os recursos usuais da retórica porque nega a retórica. Ao se negar a retórica chega-se à seguinte situação: há algo inefável que ultrapassa qualquer discurso (razão) e nos toca diretamente. Este é o caminho para afirmar que há algo transcendente, para além do humano demasiado humano. Se o estético está para além do humano, se a retórica constitui-se do uso impróprio dos sentimentos, então não é factível qualquer discurso sobre a estética. Não há critérios (portanto crítica) no estético: vale tudo! Afinal, cada um sente o que sente.

Platão encontra uma saída: há um ‘belo’ para além do mundo existente, a pura forma que é *per se* bela e boa. As belas almas sabem o que é belo e bom. Esta maneira de ver, própria do idealismo subjetivo e também do transcendental, só se afirma se e quando há a negação do papel do ‘auditório’ na recepção do discurso (musical).

Sabe-se que Perelman, em seu extenso programa de estudos concernente às relações entre a filosofia e a retórica, propôs formular uma concepção retórica da filosofia. Ele se mostrou igualmente interessado no estudo detalhado das estruturas argumentativas e retóricas de textos filosóficos. Para ele, era relevante expor os tipos de raciocínios que caracterizam filosofias específicas. No entanto, amplas correntes contemporâneas desprezam a idéia de que poderia haver uma imbricação da dialética filosófica e da retórica. A argumentação, dizem, não pode se revelar constitutiva da problemática filosófica.

Freqüentemente se diz que o desenvolvimento extraordinário da lógica e da epistemologia modernas a partir de Descartes deu um golpe final na retórica. Mais ainda, o nascimento das filosofias da subjetividade parece ter contribuído para a perda, na tradição ocidental, da apreciação aristotélica pela deliberação e prudência virtuosa do filósofo. As coisas não são, no entanto, tão simples. Mesmo se a retórica tivesse sido condenada explicitamente por Descartes e, mais de um século depois, pela *Aufklärung*, na pessoa de Kant, parece que não apenas há retórica no texto cartesiano e kantiano, mas sobretudo que a retórica tende a servir de heurística e de método em alguns contextos argumentativos, ali precisamente onde convém dar substância à noção de subjetividade.

<sup>14</sup> Ibid.

Parret<sup>15</sup> busca demonstrar que a retórica em Kant – retórica que ele não cansa de condenar – é mais do que um suplemento de superfície: ela é um verdadeiro *método* para apreciar o substrato supra-sensível. É aí, precisamente, que a subjetividade – o sujeito que julga o belo e o sublime – pode ser dita “retorizante”.

Em seu artigo, Parret<sup>16</sup> desenvolve os seguintes temas: a retórica segundo Kant, o emprego da retórica por Kant, e a retórica como método da faculdade de julgar. Um primeiro tipo de presença retórica é examinado na Crítica da faculdade de julgar: Kant utiliza, em sua dialética do juízo estético, algumas noções retóricas como instrumento da descoberta, como heurística. Um funcionamento mais substancial da retórica se revela ao final do artigo, um funcionamento que se ergue de uma certa retórica até o nível bem respeitável de uma verdadeira *metodologia*. As noções-chave do texto kantiano que permitiram formular o ponto de vista do autor são as noções de *símbolo*, de *Darstellung* e de *analogia*. Parret então conclui que a subjetividade apreciante esteticamente não pode ser pensada a não ser como um dinamismo de simbolização marcada pela opacidade mesma da técnica retórica.

Ainda segundo o autor, a classificação de belas artes na estética de Kant está fundamentada na analogia com a língua. À articulação da palavra, à gesticulação e à modulação do tom correspondem as três espécies de belas artes: as artes *da palavra* (a eloquência e a poesia), as artes *figurativas* (a escultura, a arquitetura, a pintura como desenho) e o que Kant denomina de as artes do *jogo das sensações* (a música e a arte das cores). Ainda que este esboço de classificação de belas artes não se apresente, certamente, como uma “teoria decidida” – Kant mesmo o admite –, é surpreendente que a classificação tenha por princípio os constituintes da linguagem. Já haveria, aí, um efeito do método retórico.

A *Aufklärung* sustentou fortemente que a retórica antiga não está à altura das ambições da razão e não pode ser, por conseqüência, legitimada. Constata-se, por volta de 1770, uma consciência eufórica do fim da retórica, consciência generalizada entre os filósofos, homens políticos, artistas. A democratização da vida política, por exemplo, comporta uma condenação da retórica antiga vista como a emanção do conservadorismo aristocrático e interpretada como um obstáculo às relações sociais transparentes e honestas. Pode-se dizer que se vive no final do século XVIII o esvaziamento da apreciação da retórica, e é preciso ouvir Hegel para reencontrar alguns ecos favoráveis em relação à arte oratória revalorizada por ele no interior de seu sistema de belas artes.

<sup>15</sup> Parret, H., “A retórica: heurística e método em Kant”, in Meyer, M. e Lempereur, A., ed., *Figures et conflits rhetoriques*, Editions de l’Université de Bruxelles, 1990, pp.103-137, tradução, para uso escolar, de Tarso Bonilha Mazzotti.

<sup>16</sup> Ibid.



A estética de Kant contém uma teoria da apreciação do belo que valoriza o dinamismo simbolizante, e as questões da verdade artística e da objetividade da beleza perderam toda pertinência na *Crítica da Faculdade de Julgar*.<sup>17</sup> A experiência estética aí está fundamentada no prazer, ela não é passiva e estática, comporta a exigência da adesão universal. Mas a experiência do belo e do sublime, para Kant, não é cognitiva, uma vez que ela não admite a menor conceitualização. Ela é, ao contrário, profundamente *afetiva*, pois cultiva o sentimento e porque é radicalmente dependente da força da imaginação. O juízo estético sempre é “irracional”.<sup>18</sup>

Goethe, grande admirador de Kant, segue, em grande parte, os Românticos, insistindo sobre o dinamismo da simbolização de *toda* atividade artística, opondo à categoria kantiana do símbolo as categorias mais tradicionais como as da alegoria e as do mito. A liberdade da atividade simbolizante do espírito será abundantemente glorificada por Goethe que insiste fortemente no fato de que a simbolização emana de uma subjetividade marcada pelo *Affekt*. O sujeito *retorizante* está evidentemente presente nos simulacros discursivos sobre os quais recai o interesse de Humboldt e nos simbolismos que Goethe vê como produtos artísticos do gênio. É o *Darstellung* de Kant e como ele vê a transposição analógica, a qual serve de *forma* para a criatividade do sujeito. É uma honra a Kant ter transformado a problematização clássica da *mimèsis*, tanto como a problemática escolástica da *representatio*, em uma problemática crítica da *Darstellung*. Esta transformação abole definitivamente o representacionalismo em matéria de estética em favor de uma retórica da teatralização, o que permite ao pensamento analógico desenrolar-se.

Charles S. Peirce, também admirador de Kant, justifica, em 1864, a substituição da noção de representação pela de signo, como um gesto explicitamente dirigido contra Descartes, que se realiza nos escritos que se intitulou *Textos anti-cartesianos*. Sem pretender que o semiótico Peirce simpatize de todo com a idéia de um sujeito retorizante, parece que a *semiosis* é considerada por ele como uma série infinita de transposições. O que Peirce põe em ação, em sua semiótica, é o pensamento analógico. Este analógico ancora-se na subjetividade retorizante. É por este viés que Kant aborda a determinação específica da razão que aprecia o belo. A retórica, aí, mais do que uma heurística, é transformada em *método*, ali precisamente onde se trata de compreender a capacidade de simbolização de um sujeito racional.

<sup>17</sup> Fisher, J. e Maittland, J., “The subjectivist Turn in Aesthetics: A Critical Analysis of Kant’s Theory of Appreciation”, in *Review of metaphysics*, 27, pp. 726-751.

<sup>18</sup> Bacumler, A., “Das irrationalitätsproblem in der Aestheik und Logik des 18. Jahrhunderts bis sur Kritik der Urteilskraft, Darmstadt”, *Wissenschaftliche Buchgesellschaft*, 1975, citado pelo Professor Tarso Mazzotti em notas de aula do dia 18/08/2000.

Entendendo a Retórica como método deflagra-se o processo em que as artes são recebidas pelos auditórios, e em que elas, também, criam os auditórios, transformando sua maneira de ver e sentir. Aqui, portanto, reforçamos a importância do estudo dos auditórios e das atitudes pressupostas pela música criada para eles. Busca-se compreender a subjetividade retorizante presente na interpretação e re-interpretção das formas artísticas que os sujeitos desenvolvem ao longo da história.

Voltando a Perelman: este afirma que as figuras de linguagem podem ser argumentativas ou de estilo, segundo assim o cria o auditório. Essa é uma posição considerada funcionalista, pois afirma que a figura não pode ser isolada estruturalmente como sendo ou de estilo ou argumentativa, sendo necessário verificar o que o auditório considera. Estendendo a tese de Perelman para o nosso estudo, entendemos que, pela Teoria das Representações Sociais, é possível deflagrar a ação de determinantes sociais na construção dos critérios sobre os quais os sujeitos fazem a crítica sobre a obra artística musical. Em outras palavras, o que faz com que diferentes grupos sociais representem o mesmo tipo de repertório de formas diferentes, algumas vezes contrárias, como sendo música de boa qualidade, ou até mesmo como sendo ‘música’.

Todo objeto é resultado de uma interpretação e esta depende de pressupostos aceitos pelo auditório e pelo orador. As mais diversas filosofias da ciência, as que se afastam ou do empirismo lógico ou do positivismo clássico, consideram que o ‘objeto’ é construído, ou constituído, pelo sujeito do conhecimento em sua relação com o mundo. Este sujeito do conhecimento – uma ciência, uma filosofia, ou ainda uma produção artística em seu sentido extenso-, põem para si os objetos que suas ‘teorias’ permitem e, com base nesta teoria, produzem imagens, figuras, encadeamentos de raciocínio, que orientam suas ações e cognições (crenças).<sup>19</sup>

Partindo da idéia de que a maioria das músicas pressupõe a atenção do público,<sup>20</sup> é que se torna viável o estudo dos auditórios e das atitudes pressupostas pela música criada para eles através da investigação da representação de música construída pelos sujeitos.

Por tudo que foi exposto, entendemos que as contribuições do estudo das representações sociais de música para o campo da pedagogia musical são muitas. O lugar social do sujeito/auditório condiciona a formação de seus esquemas perceptivos, que por sua

<sup>19</sup> Mazzotti, T.B., *Linguagem, metáforas e constituição do núcleo central das representações*, 1999, p.2.

<sup>20</sup> Aliás, para Raynor (op.cit.) é bastante difícil saber quando e até que ponto um compositor está conscientemente comunicando, “transmutando” idéias ou experiências em música para o prazer de outros, ou para partilhar com eles o que ocupa o “seu espírito”.

vez influenciam na construção dos critérios de julgamento da produção artística. Ou seja, “toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que a cerca”.<sup>21</sup> Os mecanismos perceptivos, enquanto pertencentes ao sistema cognitivo do sujeito, têm a sua formação dependente do, ou influenciada pelo contexto social em que se encontra o sujeito.

(...) em uma sociedade urbana e industrial, onde a difusão da cultura é muito mais intensa, rápida e diversificada do que em outros momentos e outros espaços, estaria à disposição dos indivíduos um universo musical extremamente amplo e rico, formado pela música de diversas épocas, de diferentes formas e estilos. Isto em termos de uma “possibilidade pura”, teórica e potencial, porque a “possibilidade real” de usufruir dessa disponibilidade não é dada a todos. Para cada indivíduo, a escolha e o “consumo” de música estão direcionados e limitados pelos instrumentos de apropriação, pelos esquemas perceptivos de que dispõe.<sup>22</sup>

Mas, se os diferentes “instrumentos de apropriação” de que fala Penna, estiverem sendo, na escola de ensino fundamental,<sup>23</sup> pelos professores e alunos, relacionados ao meio sócio-cultural em que cada um vive, poderá estar ocorrendo uma categorização preconceituosa e excludente dos sujeitos: mora em favela, *logo* gosta de *pagode* ou *funk*; se aprecia “Zezé di Camargo e Luciano”, *logo* não tem “bom gosto musical”.

Para Ulhôa,<sup>24</sup> as estratégias de legitimação adotadas pelos grupos culturalmente hegemônicos são a “marginalização do que é diferente ou mesmo do que mundos artísticos diversos têm em comum, pela desqualificação estética”, resultando em diversas percepções: “músicas melodramáticas são ‘bregas’, músicas de grupos emergentes são ‘popularescas’, músicas consumidas por um público heterogêneo são ‘comerciais’”.<sup>25</sup>

<sup>21</sup> Abric, J.C., “A abordagem estrutural das representações sociais” in Moreira, A.S.P. e Oliveira, D.C., *Estudos interdisciplinares de representação social*, Goiânia: AB, 1998.

<sup>22</sup> Penna, M., *Reavaliações e buscas em musicalização*, São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 25.

<sup>23</sup> As primeiras séries do ensino fundamental, especialmente das escolas estatais, recebem a quase totalidade das crianças em idade escolar, mesmo que elas não continuem os seus estudos, como é demonstrado em nossa história.

<sup>24</sup> Ulhôa, M. T., “Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular”, *Debates.*, v. 1, 1997, pp.80-101.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.82.

No entanto, a despeito dessas percepções, o Funk, o Rap, o Charm, o “Hip-Hop”, o Pagode e o Forró, antes identificados com a classe trabalhadora, passam a ser amplamente consumidos pelos jovens da classe média que, em seu consumo, passam a resignificá-la, afastando-a do entendimento anterior. Mas o movimento inverso não é necessariamente verdadeiro. O acesso da classe trabalhadora aos gêneros considerados “sofisticados”<sup>26</sup> é restrito, uma vez que estes raramente são tocados nas emissoras de rádios ou programas de televisão voltados para essa classe, tendo sua divulgação apoiada, preponderantemente, em discos e shows.

A educação musical, presente na escola de ensino fundamental, deveria assegurar um espaço importante na ampliação dos esquemas de percepção, expressão e comunicação dos sujeitos.<sup>27</sup> Um espaço que, por si só, sabemos, não é definidor dessa ampliação, a qual cabe às práticas pedagógicas comprometidas com esse fim.

Um novo paradigma<sup>28</sup> para o campo da Educação Musical emerge e vem procurando “soluções” para o alcance de uma prática educacional mais coerente com os grupos a que se destina. No Paradigma Cultural, a educação musical é entendida como enredada por significados socialmente construídos, diferentes “fazeres musicais” que criam dinâmicas diferentes. Tais significados são construídos e reconstruídos ao longo de trajetórias particulares de vida, de diferentes biografias musicais, ou seja, os tipos de música que cada um consome e/ou produz de acordo com a classe social, grupo cultural, gênero e idade. No entanto, os estudos voltados para o Paradigma Cultural de Educação Musical, embora sejam relevantes para o campo da Edu-

<sup>26</sup> Para Lins (1999), a partir de pesquisa desenvolvida no Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro com alunos dos cursos de graduação em Música, “está em curso uma ‘classificação’ de alguns repertórios identificados como música popular de qualidade: o choro, alguns tipos de samba, etc. O estabelecimento de um cânone no choro, samba e MPB – conjunto de obras que servem de modelo – se faz com critérios bastante semelhantes àqueles que pautam o reconhecimento da música erudita: complexidade de forma ou estrutura, exigência técnica na interpretação instrumental, possibilidade de exibição virtuosística”.

<sup>27</sup> Se a arte é uma forma de expressão - de expressar emoções, idéias, vivências etc. -, é também uma forma de comunicação. Expressão e comunicação, intimamente ligadas. E comunicação presume a capacidade de atingir o outro, de ser compreendida pelo outro. Essa compreensão só é possível se o outro domina - na maior parte das vezes de modo inconsciente - os princípios de organização da mensagem. Mensagem que se concretiza seja através do uso de formas e cores, nas artes plásticas, seja através de sons, na música, e daí por diante. Trata-se de mensagens de formas ou de sons que se estruturam segundo princípios, e não aleatoriamente. Neste sentido é que afirmamos que as diversas formas de arte são linguagens (Penna, 1995, cit. por Penna e Alves, 1997).

<sup>28</sup> Aqui utilizamos o termo “paradigma” no sentido apresentado por Kuhn: “uma espécie de ‘teoria ampliada’, formada por leis, conceitos, modelos, analogias, valores, regras para a avaliação de teorias e formulação de problemas, princípios metafísicos ... e ainda pelo que ele chama de ‘exemplares’, ... as primeiras aplicações desenvolvidas a partir da teoria, passando a servir então como modelos para a aplicação e o desenvolvimento da pesquisa científica” (Gewandshnjajder, 1998, pp.24-25)

cação Musical por pretenderem apresentar “soluções” para o problema das práticas pedagógicas tradicionais, não exibem a preocupação em buscar entender como ocorrem os processos cognitivos de formação dos significados culturais nos sujeitos. Entendem esses significados como pensamento constituído, buscando-os através das informações, imagens, opiniões e crenças presentes no grupo a ser investigado. Buscam-se soluções no campo da pedagogia musical, busca-se a mudança de atitude em relação ao objeto de ensino. É preciso, portanto, compreender “como e porque [determinadas] percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas” em relação à prática pedagógica (Alves-Mazzotti<sup>29</sup>), principalmente por entendermos que elas originam e direcionam a ação.

A Teoria das Representações Sociais, como vimos anteriormente, busca “relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam e justificam” (Alves-Mazzotti<sup>30</sup>). As “músicas de protesto”, as “músicas românticas”, as músicas criadas *para* o uso escolar e tantas outras músicas de diferentes estilos e gêneros são entendidas como *objetos* produzidos no âmbito da cultura, como “produtos sócio-históricos, elaborados por um processo coletivo de idealização e materialização da instituição a que se destinam”.<sup>31</sup>

A partir dessa idéia, entendemos que a composição e o uso das “canções didáticas”, ou “música oferecida pela escola”, objetivam (materializam) a representação do papel e/ou função da “música na escola”, em contraste com aquela música eleita, pelos sujeitos, como sendo “de sua preferência”. A análise semiológica desses materiais musicais permitirá encontrar elementos de representação da ‘música’, no contexto da escola e fora dele. As “canções didáticas” ou “músicas para a escola”, por sua pobreza melódica e harmônica, não oferecem elementos de surpresa que despertariam o interesse do aluno. Comportam elementos rítmicos que não estimulam a criação, por exemplo, de coreografias, ou movimentos corporais expressivos dos alunos; levando, no máximo, à padronização dos mesmos. A “música para a escola”, portanto, estaria em função da disciplina e obediência às regras estipuladas, exteriores à própria vivência da linguagem musical.

<sup>29</sup> Alves-Mazzotti, A.J. “Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação”, in: “Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender”, *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.2.

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid., p. 46.

A partir da representação de ‘música’, portanto, este trabalho pode ajudar na percepção e concepção de como as diferentes identidades no trabalho de educação musical nessas escolas são construídas, revelando a sociedade no seu sentir, pensar e agir, e revelando, também, o próprio aluno, na sua individuação, e os condicionantes sociais que interferem na formação dos seus esquemas perceptivos.

Podem ser atingidas: a compreensão dos mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo influenciando seus resultados (performance musical); a explicitação das diferentes percepções que os professores têm dos alunos que podem contribuir para seu fracasso ou sucesso (alunos musicais ou não-musicais, talentosos ou não etc.); a explicitação da “leitura” feita pelo aluno das aprendizagens propostas, tributária, por sua vez, de sistemas mais gerais de representação da música e da música na escola e de suas finalidades.

O estudo das representações dos alunos e dos professores torna-se, assim, relevante, pois oferecerá os dados referentes às representações dos sujeitos em relação à ‘música’ como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, e será útil na construção de ambientes escolares propícios ao trabalho musical. Da mesma forma como os pesquisadores associados à abordagem da “linguagem integral” (*whole-language*), e que estão preocupados com o estudo das atividades educacionais socialmente significativas (Moll, 1996),<sup>32</sup> preocupamo-nos em transformar as salas de aula em ambientes “musicalizadores”, onde é enfatizada a manipulação da linguagem musical pelos sujeitos, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado. Além dos aspectos apontados, entender como a música vem sendo representada, uma vez que a representação contém e, ao mesmo tempo, orienta a ação, é fundamental para a formulação de políticas na área da pedagogia da música. Especificar o papel dos sujeitos/auditórios na apreensão de ‘música’ e dos critérios próprios a cada um deles poderá levar à explicitação das formas persuasivas utilizadas para justificar suas escolhas.

<sup>32</sup> Estes pesquisadores concebem a alfabetização, por exemplo, como entendimento e comunicação de significados, enfatizando que a compreensão da leitura e a expressão escrita devem ser desenvolvidas por meio de usos funcionais da linguagem que sejam relevantes e significativos. Moll, L. C., “Introdução” in Luis C. Moll, *Vygotsky e a educação/Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.