

O ENSINO DE MÚSICA COMO RESGATE DE IDENTIDADE SOCIAL

Claudia Helena Azevedo Alvarenga

Universidade Estácio de Sá,

Mestrado em Educação

SIMPOM: Subárea de Educação Musical

Resumo: Esta pesquisa propõe a análise retórica do debate que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que torna o conteúdo de música obrigatório no ensino escolar, com o objetivo de identificar o que os proponentes dizem ser educativo no ensino de música na educação básica. A Lei nº 11.769/2008 teve origem no debate entre profissionais da música para o estabelecimento de um plano de políticas públicas para a música brasileira, convocado pelo Ministério da Cultura, e foi sancionada pelo Presidente da República com o veto a que professores com formação específica na área ministrassem o conteúdo de música. A análise retórica dos esquemas argumentativos permitiu identificar os valores que os grupos sustentam a respeito da música e seu ensino, e compreender os processos identitários concernentes às musicalidades que defendem cujas oposições expõem as musicalidades em disputa, afirmando as mais favoráveis para as políticas educacionais do país, que se ancoram em noções românticas de identidade social. As concepções de música apoiam-se, em grande parte, nos lugares da qualidade, por meio da dissociação da noção de música e das ligações de coexistência, de tal modo que prevalecem as noções de que a obra de arte é fruto do talento do artista, considerado genial. A metáfora MÚSICA, A ALMA DO POVO condensa e coordena os significados dos discursos de aprovação da obrigatoriedade do ensino de música e de adesão ao veto parcial.

Palavras-chave: Ensino; Música; Retórica.

The Teaching of Music as recovery of Social Identity

Abstract: This research proposes the rhetorical analysis of the debate that culminated with approval of Law 11.769/2008, making the content of music education mandatory in schools, aiming to identify what proponents claim to be educational in basic education music teaching. Law 11.769/2008 had its origin in the debate among music professionals to establish a plan for public policies on Brazilian music, which was convened by the Ministry for Culture, and sanctioned by the President of the Republic of Brazil with a veto to teachers with specific training to minister the music content. The rhetorical analysis of the argumentative schemes permitted identify the values sustained by groups with regards to music and its teaching, and comprehend the identity processes referring to musicalities defended by them, whose oppositions expose the musicalities in dispute, stating the most favorable ones to the country's educational policies, which are anchored in romantic notions of social identity. The conceptions of music are based mostly on quality places by means of dissociations from the notion of music and coexistence links, in such a way that the prevailing notions are that the work of art is fruit of the artist's talent, who is considered a genius. The metaphor, MUSIC, THE SOUL OF THE PEOPLE, condenses and coordinates the meanings of the speeches approving mandatory music education and adherence to the partial veto.

Keywords: Teaching; Music; Rhetoric.

1. Introdução

O ensino de música como conteúdo obrigatório na educação escolar foi aprovado pela Lei nº 11.769 no ano de 2008, como um dos desdobramentos da convocação de profissionais da área musical para discutir um plano de políticas públicas para a música brasileira feita pelo Ministério da Cultura (MinC) a partir de 2004 (PEREIRA, 2010). No entanto, a proposição de uma lei específica para a obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo nos chama a atenção, uma vez que a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 2º parágrafo do Art. 26, estabelece a obrigatoriedade do componente curricular Arte (BRASIL, 1996), e o volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, reconhece e indica a música como uma das quatro linguagens artísticas a serem abordadas nas escolas. Então, por que a necessidade de uma lei específica para tratar do assunto? Que ajustes são realizados entre a prática instituída e a determinação legal para engendrar esta proposta?

Embora uma lei determine uma norma a ser cumprida a partir de uma negociação legislativa, as interpretações e as adequações às práticas sociais cotidianas são mediadas pelos significados atribuídos às ações humanas cujas oposições sustentam as definições dos objetos para os atores sociais envolvidos. Os acordos e as escolhas coletivas são negociados por meio das conversações. É na comunicação social que os grupos expõem suas ideias, fazem circular as opiniões e negociam os significados acerca dos objetos de interesse, neste caso, a música e seu ensino na escola.

O Projeto de Lei original constava de três propostas: (1) a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte; (2) o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área; (3) os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas (BRASIL, 2008a). Porém, a Lei foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva com o veto a que professores com formação específica na área ministrassem o conteúdo de música. Para justificar o veto, o Presidente da República se apoia na fala do Ministro da Educação:

Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008b).

O veto sugere que qualquer músico, desde que reconhecido por seus grupos locais, pode ministrar o conteúdo de música na educação escolar. No entanto, no Brasil, desde 1971, é necessário que o profissional da educação obtenha o diploma de licenciado nos cursos

universitários de formação docente – cursos de Licenciatura – para atuar nos sistemas de ensino da educação básica. A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, mantém essa regulamentação (BRASIL, 1996).

Por que o MEC desconsidera a formação docente realizada nos cursos universitários em Música, equiparando a atuação dos professores de música a de músicos? Ao analisar e interpretar os discursos dos sujeitos, pretendemos fazer emergir o que os grupos qualificam como educativo no ensino de música pelas oposições que apresentam. Os acordos acerca dos valores estabelecidos pelos indivíduos no debate, ao mesmo tempo em que forjam as crenças do grupo, reafirmam suas identidades sociais.

2. O artista (músico) e os discursos acerca da Música

2.1. As qualidades do músico

De modo generalizado, os artistas em nossa sociedade costumam ser delineados como seres especiais. Esta é uma visão que circula não apenas entre a população em geral, mas também é cunhada entre os profissionais de arte (artistas, críticos, professores de arte etc.), que coloca os artistas, no caso os músicos, em um lugar superior com relação às demais pessoas. Uma situação que se assenta na atribuição de qualidades específicas aos músicos cujo desdobramento é a afirmação desses lugares ocupados. Expressões tais como: genialidade, inspiração, sensibilidade, intuição e talento nato contribuem para reforçar essa ideia mítica, forjando uma identidade do artista ligada ao divino (SCHROEDER, 2004).

Os próprios artistas mitificam o sucesso de suas carreiras, associando-o a capacidades naturais e ao dom, em alguns casos, explicitamente, ao fato de serem escolhidos por Deus como constata Requião (2008) ao pesquisar acerca do músico profissional atuante nas casas de *shows* de música popular brasileira no Rio de Janeiro. Além dessa conjuntura, separar os indivíduos em artistas e não artistas, colocando os primeiros no lugar do extraordinário, essa configuração “vem ocultar o processo de trabalho realizado pelos músicos desde seu aprendizado musical até o momento em que seu trabalho é consumido pelo público.” (REQUIÃO, 2008, p. 136). Portanto, nesta perspectiva, a atividade musical não é trabalho, ou seja, as apresentações musicais não são vistas como fruto de um processo de esforço e elaboração anteriores. É resultado do talento, que pressupõe atributos internos, inerentes ao indivíduo e que se encontram adormecidos, bastando um estímulo exterior para que se manifestem. Schoeder (2004) nos diz que esse pensamento aparece anexado à ideia de intuição e inspiração musical, como algo que “vem de dentro” do músico, o que cria uma dissociação da noção de músico, isto é, o verdadeiro músico é aquele que possui, antes de

tudo, intuição musical, condição que se sobrepõe ao conhecimento técnico, e desconsidera tanto os sentimentos de pertença social, como as interações e as negociações de significados na construção do conhecimento.

2.2. A Música para professores de música

As interpretações e representações do mundo são forjadas pelos modos de vida. Assim, a construção de opiniões, conceitos ou atitudes a respeito de um determinado objeto é realizada socialmente a partir das experiências cognitivas e afetivas que ocorrem nas interações diversas. Um fenômeno análogo ocorre nas práticas profissionais, em que as maneiras de trabalhar expõem tanto o processo como o resultado de uma ação de elaboração do pensamento na apropriação e ajustamento à realidade. Estas operações partilhadas geram um conjunto de saberes acerca do mundo que firmam simbolicamente os vínculos identitários, em que os grupos estabelecem o que é o real e dizem acerca de seus objetos (JODELET, 2001).

Neste sentido, tratando-se do veto a que professores de música ministrem este conteúdo específico, é relevante expor o que os professores de música definem ou consideram música. Em entrevistas a estes profissionais atuantes na rede de ensino escolar, Duarte (2004) obteve definições acerca de música, dispostas em três categorias. A grande maioria considera que música é *linguagem*, instrumento para a comunicação humana e expressão de sentimentos, também uma linguagem que sensibiliza. Um grupo menor define que música é *vida*, uma vez que perpassa toda a existência e está presente em todos os momentos. Um terceiro grupo entende que a música está acima dos homens, é a *essência* que está em tudo. Para estes professores, a música é princípio organizador, integrando os mundos físico e sobrenatural.

Portanto, Duarte (2004) constata que as definições de música evocadas pelos professores da área se sustentam numa concepção romantizada, em que emoção prevalece sobre compreensão, desconsiderando os fatores sociais e reforçando a ideia de música como algo idealizado e absoluto. Os discursos dos professores a respeito do que seja música possibilita-nos apreender representações acerca do que se afirma ser o real, bem como os valores e as hierarquizações fixadas, o que torna explícito os acordos que fundamentam as opiniões aceitas e compartilhadas pela maior parte dos integrantes do grupo. Onde se ancoram esses raciocínios?

3. Identidades

3.1. Romantismo

De fato, a compreensão sublimada do trabalho do artista é relativamente recente em nossa sociedade. Ao final da Idade Média, com o desenvolvimento das cidades, as atividades musicais ganharam outros contornos fora da Igreja. Músicos passaram a ser empregados para

atender às atividades nos palácios. Os serviços musicais eram os típicos de qualquer artesão que servia à nobreza, pois produziam sob os auspícios das cortes. Neste contexto, o domínio das habilidades específicas para realizar certas tarefas denominava-se arte ou técnica, de modo que artesão era sinônimo de artista. A música tinha uma utilidade, era criada para agradar àquele que empregava o músico, não era veículo de expressão de sentimentos do autor.

A partir da segunda metade do século XVIII, as cidades se ampliam, as técnicas de impressão se desenvolvem, os concertos públicos se popularizam - essas mudanças alteram os meios de produção e, conseqüentemente, modificam as relações sociais de maneira que o músico pôde ousar uma vida autônoma, apoiando-se na venda de composições impressas (partituras), assinatura de concertos e outros meios fora do patrocínio palaciano ou eclesiástico. Mozart e Beethoven, por exemplo, foram dois compositores que viveram esse período de transição. Raynor (1986, p. 406) aponta que “a lenda do grande gênio incompreendido”, no século XIX, é fruto da separação das funções de compositor e executante, antes realizadas pelo diretor de música (*Kapellmeister*) e músicos empregados dos palácios e da Igreja. Os músicos contratados não eram mais responsáveis pela composição e execução do serviço musical, trabalhando em colaboração mútua para atender o público que os empregava, passaram a receber as partituras prontas para a execução. Com isso, a função social do compositor, o artesão que antes participava integralmente do processo de confecção da música até a sua fruição, modifica-se. Aliena-se o compositor, distanciando seu trabalho de um relacionamento direto com o público que conhecia (RAYNOR, 1986).

Ao dissociar execução e composição, separam-se as noções de técnica e de arte. A definição de técnica permaneceu ligada ao domínio de saberes que possuem regras e modelos para a sua realização, pejorativamente, associado a algo mecânico, que opõe-se ao vigor de uma expressão livre de normas, uma compreensão que permeia a atual noção de arte. Assim, é possível vislumbrar as bases do Romantismo Alemão nos atributos que, ainda hoje em dia, destilamos aos músicos e à música: a música consagrada é considerada em si, absoluta, e não um produto humano, resultado de um reconhecimento cultural forjado nas interações sociais cujos sentidos são dados nas situações de pertencimento e de formação dos grupos. Atribui-se à obra de arte qualidades essenciais que dispensam o humano, uma aura supra-humana resultado do contato daquele que a produz – o compositor – com o divino, o inefável. Se oculta o domínio das técnicas, tomadas como objetivas e exteriores, pois se considera que a arte autêntica é expressão do que vem de dentro do criador, por intuição ou inspiração, resultado do talento nato ou dom, algo que se julga uma qualidade interna do artista e que poucos indivíduos têm.

3.2. Nacionalismo

Um desdobramento do romantismo é o conceito de identidade atrelado à ideia de nação. As cerimônias e eventos sociais de todo o tipo são situações em que os grupos comungam e reafirmam os valores, reforçando a identidade social. Nesta perspectiva, as práticas sociais reconhecidas como tradicionais promovem a coesão de grupos pela identificação.

O historiador Hobsbawn (1997) observa que muitas práticas apresentadas como tradicionais, ao remeter à história passada de um povo, são, na verdade, tradições inventadas, que mesclam elementos antigos, em que o reconhecimento de sua origem se perde no tempo, com práticas inventadas e recentes na história. Para este autor, essas práticas atuam em diversos níveis como aspecto simbólico de coesão social e atende a variadas finalidades como a socialização, a imposição de ideias e comportamento, e a afirmação de relações de autoridade. Diferentemente do que se denomina costume, as tradições inventadas se apoiam na fixação de práticas, formalizadas por meio da repetição com base em um passado real ou imaginado, que buscam uma continuidade histórica cujas características visam criar um vocabulário simbólico para a inculcação de certos valores. Os fenômenos relacionados ao conceito de nação (nacionalismo e símbolos nacionais) constituem fonte relevante para o estudo das tradições inventadas, uma vez que as nações modernas, formadas basicamente no século XIX, “afirmam ser o oposto do novo, ou seja, estar enraizadas na mais remota antiguidade.” (HOBSBAWN, 1997, p. 22). Assim, a identidade nacional é forjada na busca e no culto de um passado que remonte às origens, e que espelhe a essencialidade de um povo. O essencialismo estabelece que cada objeto ou ser possui características imutáveis, que não se alteram em nenhum contexto, um pensamento retomado pelo Romantismo, que reforça a crença na existência de qualidades indizíveis e inerentes a objetos, indivíduos e grupos. Desse modo, a definição de uma identidade nacional ou uma essencialidade nacional recorre a elementos que estruturam essas tradições, aspectos que se julgam estáveis e inalteráveis na caracterização de um povo como, por exemplo, os que se fundam na língua, no território e na raça (MAZZOTTI, 2008).

A definição desses elementos é o que alicerça a produção de uma cultura nacional e a constituição da nação. Essas características, consideradas fixas, modelam uma essência, que nos assemelha a uns em determinados aspectos e nos diferencia de outros, de modo que somos reconhecidos ou identificados pelo que se diz ser francês, argentino, brasileiro etc.

3.3. O Brasileiro

Mazzotti (2008) descreve que a alma nacional brasileira é identificada com a mistura de raças (índia, negra e branca) cujo teor sobrepõe ou alterna-se entre visões ora positivas, ora negativas. Uma das noções otimistas, igualmente romântica, apoia-se no índio como estruturador de um *ethos* nacional. Outra visão otimista sustenta-se no movimento antropofágico cuja proposta valoriza a miscigenação, ao estimular a apropriação de outras culturas para originar uma nova cultura. A concepção pessimista foi a que se impôs aos intelectuais brasileiros na mudança do século XIX para o XX, a partir de uma abordagem evolucionista, em que a civilização brasileira, resultante da miscigenação de raças, teria uma constituição degradada, resultando em uma raça inferior.

Embora todas essas ideias coexistam em diversos momentos da história brasileira, esta última concepção prevaleceu na orientação das políticas educacionais e culturais. Dessa maneira, o povo mestiço necessitaria de um Estado forte que o conduzisse e educasse para a constituição de uma natureza brasileira. Portanto, o Estado deve formar os cidadãos que constituem a nação, ou seja, assumir o papel de educador, formador da identidade nacional. A escola deve ensinar o que é próprio da cultura nacional, pois “[...] tem por finalidade formar a ‘alma nacional’, realizar o caráter nacional brasileiro [...]” (MAZZOTTI, 2008, p. 64) para aperfeiçoamento de uma raça instável, derivada da mestiçagem.

Estas ideias são atuais e hegemônicas, pois aparecem impregnadas nos discursos de pesquisadores que atualmente lidam com a cultura brasileira. No sítio eletrônico da Biblioteca Nacional Digital do Brasil¹, que dá acesso à Rede da Memória Virtual Brasileira, no item Artes, reproduzimos um trecho do texto acerca da Música Popular Brasileira que ilustra o exposto:

A história da música popular brasileira nasce no exato momento em que, numa senzala qualquer, os índios [...] começam a acompanhar as palmas dos negros cativos, enquanto os colonizadores brancos se deixam penetrar pela magia do cantarolar das negras de formas curvilíneas. Esse amálgama maturado sensual, lentamente, por mais de quatro séculos, daria uma resultante definida há cerca de cem anos, quando é criado, no Rio, o choro e quando surgem o maxixe, o frevo e o samba. [...] Daí para cá, o último século, [...] assistiu à consolidação de uma renovação cultural que nos redimiu: a dramática ascensão e formatação da civilização mulata no Brasil. E com ela a consolidação de sua filha primogênita, a mais querida e a mais abrangente, a Música Popular Brasileira (MPB).

Esta síntese acerca das origens da música popular brasileira expõe a exaltação de uma natureza mestiça que forja a musicalidade brasileira. A compreensão de música é dissociada pela expressão “primogênita e mais querida”, de maneira que a verdadeira música

¹ Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Ver referências.

brasileira é a popular, fruto do que é considerado essencial no caráter nacional, a combinação entrecruzada de raças. O “amalgama maturado sensual, lentamente” delineia as musicalidades que expressam a alma do povo brasileiro, em que a definição das origens da música popular brasileira tem por foro a sensualidade das negras, ainda que exalte a mistura de raças. Para exaltar o mulato, o autor afirma a mulher negra como objeto que foi, ao ser escrava, uma concepção que afirma a existência de hierarquias de sexos e de raças.

4. Música, a alma do povo

4.1. A Metáfora

Tradicionalmente a metáfora é vista meramente como figura de linguagem. No entanto, é um esquema argumentativo que opera uma analogia em que o significado de um elemento conhecido (foro) é transferido para outro que se pretende conhecer (tema), produzindo novos significados neste deslocamento. As técnicas discursivas e sua adequação foram sistematizadas por Aristóteles na *Retórica* e, no século XX, retomadas e ampliadas pelo movimento da Nova Retórica. Analisam-se as técnicas argumentativas e seus modos de apresentação para compreender os raciocínios que persuadem os auditórios, sendo a metáfora uma dessas estruturas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

A maneira como concebemos o mundo e a apresentação de nossos sistemas conceituais se expressam na linguagem pelas metáforas adotadas, em que seu significado é determinado tanto culturalmente, como pelas experiências anteriores dos sujeitos. Daí, a sua força persuasiva, uma vez que as comparações são aceitas e conhecidas. Sem a necessidade de aparecer explicitamente nos discursos, as metáforas condensam e coordenam os significados dos mesmos, desempenhando um papel significativo em determinar o que é real (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

4.2. Os Significados dos discursos

Todas as noções anteriormente apresentadas fornecem as pistas para identificar a metáfora que coordena os discursos de aprovação da lei e de adesão ao veto presidencial. Nesta perspectiva, é provável que exista uma representação social hegemônica, uma crença acerca do tipo de música que seja mais adequada e favorável para as políticas educacionais do país, ancorada na metáfora MÚSICA, A ALMA DO POVO. A estrutura analógica desta metáfora afirma: a música está para o povo, assim como a alma está para o corpo. Adere-se a esta metáfora a maioria da população, o que se verifica na análise de seus discursos.

Os profissionais atuantes em música e que são reconhecidos nacionalmente, citados na justificativa ao veto pelo Ministro da Educação, sintetizam o *ethos* nacional, são epítomes

da alma brasileira, pois apresentam a musicalidade que está no seio da cultura popular, a que brota da alma. Esta musicalidade é designada com características e propriedades que a definem e que constitui uma essência – núcleo da analogia. Uma vez que as metáforas são comparações abreviadas em que o tema é compreendido pela gama de interpretações abarcadas pelo foro, a alma do povo pode ser entendida como espírito, caráter, raiz, o que dá vida, o intangível e o imutável no ser, entre tantos outros sentidos. Os elementos ativados na criação das similaridades são polissêmicos, variam conforme a associação de ideias percebidas no uso do termo, o que aumenta a influência da metáfora na argumentação (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

No Brasil, a alma do povo manifesta-se nas musicalidades regionais e locais, nas festas que reforçam os laços identitários. Sejam frevos, sambas ou maxixes, como aparecem descritos no sítio eletrônico da Biblioteca Nacional, e mesmo quando se trata do Carnaval, uma festa comum a várias regiões do país, mas com modos de realizar e musicalidades próprias, que são passadas entre gerações com modos de ensinar calcados na oralidade e na informalidade. Este processo reforça a crença no inatismo musical vinculado à noção de que o brasileiro tem talento, logo, sua produção musical é superior e única. Assim, a metáfora MÚSICA, A ALMA DO POVO reforça a concepção de que as musicalidades populares do Brasil estão fora do campo possível de apreensão e dos raciocínios formalizados.

Difere da concepção dos formados nos cursos universitários de Música, em que a Música é considerada em seus modos de fazer e de fruir, passíveis de análise, uma vez que escritas e formalizadas. Não se nega a música popular, mas transcreve-se para a apreensão de seus esquemas que mobilizam os auditórios, operando-se sobre qualquer musicalidade. Ambos os grupos, músicos e professores de música, estiveram envolvidos na campanha pela aprovação do ensino obrigatório de música na escola. Porém, a força persuasiva da metáfora descredenciou movimentos contrários ao veto a que professores de música ministrassem este conteúdo. Nesta perspectiva, o Estado, provedor de uma educação escolar, na tentativa de plasmar um *ethos* nacional, justifica inferências e sanciona ações orientadas por uma representação hegemônica no ensino de música calcada nas formas orais presentes nas musicalidades populares como instituidoras da identidade nacional, de modo que os ensinamentos universitários em Música são considerados formalistas, objetivistas, longe da verdadeira música, a que se enraíza na alma do povo.

Referências

Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Disponível em:

<<http://bndigital.bn.br/redememoria/mupopular.html>>. Acesso em: 21 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, nº 248, Seção 1, p. 27833. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008, nº 159, seção 1, p. 1. 2008a.

BRASIL. Despachos do Presidente da República. Mensagem Nº 622, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008, nº 159, seção 1, p. 3. 2008b.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A Invenção das tradições*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980. Reprint 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Doutrinas Pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília, SP: Poiesis Editora, 2008.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. 450 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAYNOR, Henry. *História social da música. Da idade média a Beethoven*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *“Eis a Lapa...”*: *Processos e Relações de Trabalho do Músico nas casas de shows da Lapa*. 2008. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: descontruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.