

Análise retórica do debate acerca da obrigatoriedade do ensino de música no Brasil.

Claudia Helena Alvarenga
claudiahavarenga@gmail.com - UNESA
Tarso Bonilha Mazzotti
mazzotti@mac.com - UNESA

Resumo

Este artigo pretende expor as técnicas argumentativas utilizadas pelos grupos que se envolveram na campanha pela aprovação da Lei nº 11.769/08, que tornou o ensino de música conteúdo obrigatório na educação básica. Este movimento teve origem no debate entre profissionais da área da música para o estabelecimento de um plano de políticas públicas para a música brasileira, convocado pelo Ministério da Cultura, e culminou com a sanção da lei. A análise retórica do debate colocou à mostra os valores que os grupos sustentam a respeito da música e seu ensino, de modo que a exposição dos esquemas argumentativos permitiu compreender os processos identitários concernentes às musicalidades que defendem como as mais adequadas para as políticas educacionais do país. Para esta tarefa, utilizamos o Tratado da Argumentação, a nova retórica, uma obra de referência para a retomada da retórica proposta por Aristóteles cujos autores, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, buscam uma maneira de se raciocinar acerca de valores. Neste texto, como proposto pelo filósofo da área da educação Olivier Reboul, também acrescentamos a análise dos slogans veiculados durante a campanha. Para concluir, identificamos que as representações de música se apoiam, maioritariamente, 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 o verdadeiro artista é um gênio e a obra de arte é fruto de seu talento.

Palavras-chave: Retórica. Legislação Educacional. Música

Rhetorical analysis of the debate concerning the mandatory teaching of Music in Brazil

Abstract:

This article aims to expose the argumentative techniques used by the groups involved in the campaign to approve Law 11.769/08, which determined the mandatory teaching of Music in Elementary Education. This movement 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 culminated with the sanctioned law. The rhetorical analysis of the debate showed the values sustained by groups with regards to music and its teaching, so that the exposition of the argumentative schemes permitted comprehend the identity processes referring to musicalities defended by them as the most favorable ones to the country's educational policies. For such a task, we used the *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, a benchmark work to the resumption of rhetoric proposed by Aristotle, whose authors, Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca, seek to reason about values. In this text, as proposed by the educational philosopher Olivier Reboul, we also added the analysis of the slogans conveyed throughout the campaign. In conclusion, we identify that the representations of music are based mostly on quality locations by means of dissociations from the notion of music and coexistence links, in such a way that the prevailing notions are that the real artist is a genius and the work of art is fruit of the artist's talent.

Keywords: Rhetoric. Educational Legislation. Music

Introdução

Neste artigo propomos a análise retórica dos argumentos dos atores sociais envolvidos na proposição do Projeto de Lei que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas regulares. A Lei nº 11.769 foi aprovada em 2008 como um dos resultados da interlocução, inicialmente liderada pelo Ministério da Cultura (MinC), entre profissionais da música e Governo para o estabelecimento de um plano de políticas públicas para a música brasileira.

A exposição dos esquemas argumentativos permitiu identificar o que os grupos consideram educativo no ensino de música para a escola, quais valores afirmam e em que sustentam essas preferências. “Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser, um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84). A análise retórica que apresentamos tem por referência o movimento conhecido como Nova Retórica cujos precursores, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, ampliam a retórica antiga proposta por Aristóteles, ao compreender que todos os enunciados visam persuadir, isto é, buscam a adesão do auditório. Para tanto, é necessário analisar as técnicas argumentativas utilizadas pelos oradores e como estas se apresentam ao auditório. Os registros escritos expõem as representações dos debatedores acerca da música e de seu ensino. Conforme Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 100):

Quando alguém fala ou escreve, o faz para um outro ou outros com um objetivo determinado. (...) Um discurso é preparado pelo seu autor com uma intenção, mesmo que esta não seja totalmente clara para ele. A análise buscará explicar a quem o falante está se dirigindo, o que ele diz e qual a sua intenção.

Para realizar a análise, selecionamos os documentos produzidos ao longo do debate que fornecem as pistas necessárias para a interpretação, os quais citamos: (1) os registros postados no *blog* mobilização musical^{vii}, que se referem ao início da discussão, quando o MinC convocou os profissionais da música para estabelecerem orientações acerca de uma política cultural para a Música Brasileira; (2) a Nota Taquigráfica da Audiência Pública^{viii}, realizada em Novembro de 2006, em que constam os depoimentos dos proponentes da Lei nº 11.769/2008; (3) o relato do histórico do movimento registrado na dissertação *Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008* (PEREIRA, 2010); (4) dois *slogans* e dois Manifestos, distribuídos pelos proponentes do Projeto de Lei, afirmando seus posicionamentos ao longo da campanha (PEREIRA, 2010); (5) o Projeto de Lei do Senado nº 330/2006, incluindo a justificção^{ix}, e o Parecer da Relatora Senadora Marisa Serrano^x; (6) a Lei nº 11.769/2008,

sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva com a justificativa ao veto parcial de que professores com formação específica na área ministrem o conteúdo de música. O veto presidencial se assenta no depoimento do Ministro da Educação à época, Fernando Haddad. A lei e a mensagem do Presidente da República estão disponíveis no Diário Oficial da União (BRASIL, 2008a, 2008b).

As técnicas argumentativas expostas no *Tratado da Argumentação* constituem, neste artigo, os instrumentos da análise retórica de partes do debate acerca da Música Brasileira e da Educação Musical. As técnicas argumentativas utilizadas pelos debatedores são expostas por nós para que o leitor possa verificar a pertinência da análise, bem como as utilizar em outros contextos. Também analisamos os *slogans* veiculados pela campanha conforme a proposta de Olivier Reboul, um filósofo da área da educação. Distinguir os esquemas argumentativos significa compreender de que lugares os sujeitos argumentam. Dessa maneira, buscamos aplicar a técnica de análise retórica ao *corpus* discursivo deste debate.

1. A Retórica Antiga

A tramitação de um projeto de lei até sua aprovação constitui um dos quadros característicos da lide retórica. Os debates, os discursos de opostos (antilogia) e a garantia do direito de expressão a todos os cidadãos, para que o auditório possa julgar a falsidade ou veracidade do discurso, são elementos que compõem o quadro da retórica antiga. De um modo geral, podemos dizer que o estudo da retórica tem por objetivo conhecer as técnicas discursivas cujos significados em dados contextos visam à persuasão, o que abrange conhecer não apenas as técnicas que têm maior eficácia ao se dirigir a um público específico, como também seus modos de produção e apresentação.

Desde 2004, com os debates acerca das propostas de políticas públicas para a Música Brasileira e, posteriormente, com a campanha pela inclusão da música na escola, diferentes setores da área musical pronunciaram-se expondo suas convicções e buscando a adesão de seus interlocutores. Para isso, propuseram um Projeto de Lei ao Congresso Nacional. A formulação de leis e normas é fruto de acordos políticos, os quais também acontecem a partir de intensos debates entre as pessoas. O que uma lei estabelece decorre de um jogo argumentativo amparado pelos legisladores. O proponente (orador) pretende a adesão dos parlamentares às premissas de seus argumentos.

A análise da relação entre o orador e o auditório e a adequação das técnicas discursivas para cada lugar são conhecidas desde o século V a.C. e foram sistematizadas por Aristóteles na *Retórica*.

Aristóteles identificou quatro situações discursivas com características próprias e funções específicas de conformidade com os auditórios: a poética, a dialética, a ciência e a retórica. Cada uma dessas técnicas tem sua maior eficácia ao se dirigir a um público específico. A poética visa a mobilizar as paixões; a ciência é a técnica discursiva adequada para a transmissão do saber; a dialética opera as disputas polêmicas; e a retórica visa a persuasão (WOLFF, 1993). Na mesma obra, Aristóteles estabelece cinco etapas para a composição do discurso, desde sua elaboração até a recepção: (1) a invenção, em que se buscam os argumentos mais persuasivos, respondendo às perguntas: quem fala (orador - *ethos*), o que diz (o discurso, o conteúdo - *logos*) e a quem se dirige (auditório - *pathos*); (2) a disposição (*dispositio*), ou seja, a forma de expor, de modo que as partes cumpram suas funções, basicamente: introdução ou exórdio, narração, prova e epílogo ou conclusão; (3) o estilo, a escolha das palavras e frases, sendo um dos recursos os *tropos* ou figuras de linguagem; (4) a memória; (5) a entrega ou ação do orador na enunciação, isto é, a *performance* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; KENNEDY, 1998).

No âmbito da retórica, há três gêneros ou lugares sociais específicos para os discursos persuasivos delimitados pela função do auditório: o gênero judiciário (tribunal) que debate acerca do ocorrido; o gênero deliberativo (assembleia) que discursa a respeito das decisões futuras; e o gênero epidítico (reuniões comemorativas e todo tipo de cerimônias) que reafirma os valores do grupo (WOLFF, 1993). Nos dois primeiros gêneros, o auditório atua julgando sobre as ações passadas e futuras. Apenas no gênero epidítico, o auditório não é chamado a tomar uma posição ou uma ação, pois o que interessa é a consolidação de vínculos sociais pela comunhão de valores dos grupos, ainda assim, julga acerca da pertinência e beleza do discurso.

2. Os limites da análise retórica

Para proceder a análise retórica interpretamos a fala de um orador. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que o discurso é um ato do orador e constitui o objeto de exame por parte de quem ouve, podendo ser analisado pelos raciocínios que expõem. No entanto, os argumentos retóricos geralmente podem se adequar a mais de um esquema, podendo ser compreendidos por mais de um raciocínio e quem analisa preenche os encadeamentos de pensamento que estão ausentes. Afirmar que uma determinada fala está de acordo com um esquema argumentativo é sempre uma hipótese provável de quem analisa o discurso cujos riscos diminuem na medida em que se contextualiza o discurso, isto é, não se considera o discurso como um objeto isolado, e sim localizado social e historicamente.

Desse modo, a possibilidade de um argumento operar com vários esquemas de raciocínio não o desqualifica, e a análise verifica o que é proeminente à persuasão, revelando maneiras de pensar, hábitos, crenças, valores e verdades para os atores sociais que o enunciam. Além disso, observamos que as ideias mais frequentemente aceitas pelos sujeitos permanecem, muitas vezes, apenas subentendidas, reaparecendo por ocasião de divergências em que seja necessário especificá-las. Neste sentido, fundamentamos nossa análise em concordância com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 577), pois “[...] partiremos do fato de que homens e grupos de homens aderem a toda espécie de opiniões com uma intensidade variável, que só é conhecida quando posta à prova”. Daí, a pertinência da análise retórica.

Também não existem delimitações estanques entre as situações discursivas. Em uma circunstância deliberativa, por exemplo, desde que o auditório admita, é possível persuadir na negociação das diferenças procedendo pela mobilização das paixões, utilizando as técnicas da poética, ou pela reafirmação de valores dos grupos, o que caracteriza o gênero epidítico. Isto ocorreu durante a campanha que resultou na aprovação da Lei nº 11.769/2008, por exemplo, no dia da Audiência Pública cujo tema era o retorno da educação musical às escolas regulares, em que músicos se apresentaram nos corredores do Congresso Nacional, pouco antes do início da Audiência Pública. Grupos musicais tocando ao vivo no dia da Audiência é um procedimento que visa emocionar, técnica característica da poética, que procura mover o auditório a ser persuadido na direção desejada pelo orador. Neste sentido, também cabe indicar que a música, desde tempos remotos, é parte integrante da retórica do epidítico (KENNEDY, 1998), ou seja, participa do conjunto discursivo que afirma os valores dos grupos sociais e que constitui laços de identidade social, pois os gêneros musicais, com seus cantos cerimoniais, hinos e demais musicalidades, originalmente, têm funções sociais específicas. Vale ressaltar que todos esses condicionamentos (música, iluminação, jogos teatrais) contribuem para a força persuasiva do discurso e sempre foram utilizados em todas as épocas no Ocidente, desde os gregos, para que a influência sobre o auditório seja mais contundente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Além disso, é necessário apreender a fragilidade das circunstâncias retóricas na medida em que as regras e os acordos fixados, em um dado momento, podem ser modificados na busca do que seja persuasivo em cada caso (cf., por exemplo, MAZZOTTI, 2007). Caso o auditório não seja persuadido, o orador deve rever as técnicas discursivas em uso para as ajustar à situação. Em todas essas condições, em que se requer a utilização da retórica, os grupos dizem *o que algo é*, estabelecendo o real, por meio de esquemas argumentativos, os quais podem ser expostos. Estes esquemas são os mesmos utilizados quando se quer justificar um ponto de vista, defender uma

proposta, convencer alguém de que determinada proposição é melhor do que outra etc. Na retórica aristotélica, um desses esquemas é o silogismo cuja estrutura é dada por duas premissas ou proposições, de onde se infere uma conclusão. O silogismo retórico, também chamado entimema, parte de premissas conhecidas e admitidas pelos interlocutores em acordos anteriores, o que não significa que sejam essencialmente verdadeiras e, uma vez admitidas, adquirem o *status* de verdade. Devido à seleção prévia do que é aceito pelo auditório muitas passagens nos discursos podem ser omitidas sem comprometer a eficácia da argumentação.

Destacamos também que, pelo fato da argumentação se desenvolver a partir da *endoxa* do grupo, isto é, das opiniões aceitas e compartilhadas pela maior parte dos integrantes de um grupo, o crédito do orador (*ethos*) em relação ao auditório é um elemento relevante para a adesão às proposições (*logos*) apresentadas (MAZZOTTI, 2007). Desse modo, justificamos a pertinência da análise retórica para a compreensão dos fenômenos sociais, pois a argumentação coloca todos os elementos que a compõem em ação: o orador (*ethos*), o discurso (*logos*) e o auditório (*pathos*).

3. Nova Retórica - Argumentar para persuadir

Em meados do século XX, houve uma retomada dos estudos retóricos, por meio de uma ampliação da retórica antiga, um movimento conhecido como Nova Retórica, impulsionado por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, que buscavam uma maneira razoável para se raciocinar acerca de valores. A proposta básica da Nova Retórica é compreender os raciocínios de toda natureza como argumentos de todo o tipo, que têm por objetivo persuadir o interlocutor. Segundo Perelman (2002, p. 8),

A teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso visando convencer ou persuadir, qualquer que seja o auditório ao qual se dirija, e qualquer que seja a matéria sobre a qual se sustenta.

Nesta concepção os fatos não falam por si, pois os objetos de acordo, que são os pontos de partida para o debate, são negociados pelo argumentador, já que a ambiguidade não pode ser excluída, *a priori*. Assim, é relevante que o orador conheça o auditório a quem se dirige para obter alguma garantia de que o discurso produza o efeito desejado por ele. Os auditórios geralmente possuem representações que são predominantes e premissas que aceitam sem vacilar. Mesmo que o auditório seja formado por pessoas que tenham opiniões individuais, as crenças pessoais são conhecimentos compartilhados socialmente, ou seja, respaldam-se nas convicções de círculos de convivência e de interação dos indivíduos. Essas convicções grupais também se revelam por meio dos discursos que lhe são endereçados, uma vez que para argumentar é necessário considerar o

consentimento e a participação do outro. A qualidade do orador varia de acordo com o modo que ele se apresenta ou com o papel social que desempenha. Em determinados momentos, basta que seja participante de um grupo ou que tenha boa aparência. Conforme o protocolo, exige-se que seja uma autoridade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Na categorização de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os objetos de acordo podem se referir ao *real* (fatos, verdades e presunções) ou sustentar-se no campo dos *preferíveis* (valores, hierarquias e lugares do preferível). Em relação aos objetos de acordo que se referem ao *real* os fatos são situados no tempo, enquanto as verdades referem-se a situações atemporais e também consideradas não controversas (verdades religiosas, teorias científicas etc.). As presunções remetem ao que é esperado (normal) e ao plausível. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 80) afirmam: “presume-se, até prova em contrário, que o normal é o que ocorrerá [...] o normal é uma base com a qual podemos contar em nossos raciocínios”.

Os autores esclarecem que a normalidade da presunção não pode ser reduzida a uma estatística de recorrências, pois, na realidade, está diretamente atrelada aos acordos relativos aos grupos de referência. Em relação ao campo dos *preferíveis*, destacam-se os valores que, ao serem reconhecidos por um determinado grupo social, são entendidos como verdades, uma vez que influenciam a tomada de decisões e orientam as ações. Os valores encontram-se em todos os tipos de argumentação, inclusive nos raciocínios de caráter científico. São comparáveis com os fatos, pois, uma vez apresentados, não podem ser suprimidos. Podem ser desqualificados, mas não eliminados. Há valores com os quais todos concordam, como “educação” ou os “direitos humanos”. Todavia, esses valores considerados universais agregam mais amplamente os interlocutores e prestam-se à persuasão apenas enquanto permanecerem indefinidos, pois, uma vez que as circunstâncias são especificadas, revelam-se segundo as particularidades dos grupos que os sustentam.

A hierarquia diz respeito à preferência de valores. Quando julgamos que determinado valor tem prioridade ou é superior em relação a outro, estamos criando um escalonamento, colocando-os em hierarquia, a qual é determinada pela adesão dos grupos ao que consideram desejável ou preferível. Os mesmos valores podem ser considerados no debate, e a sua hierarquização apontará as divergências, as quais caracterizam os diferentes auditórios ou grupos sociais (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A hierarquização impõe escolhas, em que algo vale mais ou vale menos na comparação. Essa escolha opera sobre o conjunto de esquemas argumentativos prontos para o uso em geral, ditos lugares dos preferíveis, que são comuns a qualquer situação, por isso denominados lugares comuns (*koiná topoi*). Por eles, verifica-se os acordos estabelecidos entre

orador e auditório, pois os acordos são sustentados na aquiescência dos lugares entre interlocutores na argumentação.

Destacamos os dois lugares mais comuns que se opõem: (1) *lugar da quantidade*, o maior número é preferível ao menor, ou o todo é melhor que a parte ou o que é menos tem menor valor do que o que é mais; (2) *lugar da qualidade*, aquilo que é único ou raro é melhor, portanto, vale mais porque é precioso. Além destes, há: o *lugar da ordem*, a causa, o anterior, é superior ao posterior, em que as expressões linguageiras mais comuns são “primeiramente”, “em primeiro lugar”, “*a priori*” e seus opostos “por último” etc.; o *lugar do existente*, o que existe e é real, é superior ao que é possível; o *lugar da essência*, tem mais valor o que no concreto representa melhor a essência; o *lugar da pessoa*, vale mais o que é feito pelo próprio esforço e mérito. Este lugar está vinculado ao orador (*ethos*) e ao prestígio que possui (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

4. Técnicas argumentativas que ligam elementos do discurso

Uma vez estabelecidos os objetos de acordo, o orador utiliza as técnicas próprias de convencimento com o intuito de persuadir e a argumentação sustenta-se em esquemas que têm por operadores a *ligação* e a *dissociação* de noções. Na apresentação por ligação de elementos do raciocínio busca-se a transferência das premissas para a conclusão, ou seja, a união entre elementos do discurso, enquanto na dissociação visa-se o oposto, a ruptura. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ressaltam que ambas as técnicas são complementares, pois um argumento que dissocia uma noção visa solidarizar outros elementos, e vice-versa. Porém, interessa identificar qual a técnica que proporciona a modificação de uma informação ou de uma adesão e qual delas o orador busca dar relevância na argumentação. Os autores sistematizam a argumentação por ligação de noções em três categorias: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real.

4.1 Argumentos quase-lógicos

Estes são os argumentos que buscam uma aproximação com os raciocínios formais (matemáticos) e de natureza lógica na exposição do argumento. Nos primeiros, são característicos os raciocínios que relacionam as partes com o todo e os que dividem o todo em partes, além dos argumentos de comparação. Nos argumentos de natureza lógica, são características as relações de incompatibilidade de teses; de definição nas ações de identificação; de análise; de transitividade, em que se $A=B$ e $B = C$, então, $A = C$; de regra de justiça e de reciprocidade, que buscam tratar igualmente duas situações que se julguem correspondentes.

O predomínio do ensino de artes visuais e a escassa presença da música no ensino de Artes da educação básica foram as reivindicações de professores de música que apareceram tanto na Audiência Pública, quanto na relatoria do Projeto de Lei. Este é um argumento fundamentado na *regra de reciprocidade*. Pela regra de reciprocidade, as situações que são equivalentes devem ter tratamento idêntico. É a noção de simetria que sustenta a lógica neste esquema, desde que os interlocutores reconheçam a identidade entre as situações que se apresentam. Este raciocínio também se assenta na simetria atribuída às linguagens artísticas. Muitos argumentos que se utilizam da regra de reciprocidade podem ser analisados também pela *regra de justiça*. “[...] Amiúde uma transposição, ressaltando a simetria [...], serve de base para o que se considera uma aplicação fundamentada da regra de justiça” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 252). No debate acerca da Música Brasileira, a argumentação pela regra de justiça foi uma das estratégias utilizadas, quando o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música - GAP solicitou a inclusão da Música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social. Pela regra de justiça, as situações ou os seres que se colocam na mesma categoria devem ter o mesmo tratamento. Música, Teatro e Cinema estão na mesma categoria: artes. Neste caso, é a relevância do precedente que sustenta a lógica neste esquema, desde que os interlocutores aceitem que os objetos ofereçam aspectos permutáveis.

Outro exemplo de argumentação quase-lógica, desta vez por *transitividade*, apareceu no título do último painel temático do Seminário “Música Brasileira em Debate”: *o Poder Legislativo para a transformação do setor e o poder do setor da música para a transformação do indivíduo e do país*. A transitividade também se apoia em relações de simetria. Porém, a relação de implicação e de consequência lógica são as mais relevantes, uma vez que se apresenta como um silogismo retórico (entimema). Assim, aquele trecho pode ser lido assim: *o Poder Legislativo pode mudar o setor musical, então o poder do setor musical pode mudar o país* (pela simetria sustenta-se uma implicação), ou seja, se o Poder Legislativo realizar a mudança necessária (intervier a favor do setor musical), o país se modificará (o setor musical terá o apoio para suas ações que mudarão o país). Os verbos não aparecem para fazer as devidas ligações no título original nem a conclusão está formalizada, o que aumenta a polissemia, logo, permite a adesão de muitos. Cria-se, assim, uma aliança entre o Poder Legislativo, o setor musical e o país, em uma argumentação quase-lógica, “pois os mecanismos sociais nos quais se apoiam são bem conhecidos e admitidos por todos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 259). Todavia, mais uma vez, relembramos que é preciso que o auditório aceite as premissas apresentadas e não rejeite as relações de transitividade expostas. Caso o auditório não as reconheça, então o orador cometeu um erro retórico ou de

argumentação, a petição de princípio, ou seja, o orador apoiou seus argumentos em premissas que o auditório desaprova. A petição de princípio aplica-se a qualquer debate, um erro que diz respeito à adesão do interlocutor às premissas e não à verdade de uma proposição.

Já o *argumento de comparação*, que busca aproximação com o raciocínio matemático pela sugestão de critérios de medida entre objetos, pode se mostrar pela utilização do superlativo nos discursos. A comparação pretende medir as relações entre objetos estabelecendo quantificações e ordenamentos. O superlativo (grafado em itálico por nós na citação que segue) torna o esforço didático de Villa-Lobos superior a todos os outros. Portanto, nesta medida, este esforço é incomparável, conforme o trecho (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 190):

Em todos os movimentos musicais, o esforço didático de Villa-Lobos se fez sentir, desde a bossanova [sic] à tropicália, de Tom Jobim a Caetano Veloso, dos choros aos sambas, de Jacó do Bandolim a Paulinho da Viola. Se considerarmos o benefício cultural *extraordinário* para a população brasileira, não podemos excluir o movimento econômico *fabuloso* que gera a nossa música.

“Extraordinário”, “fabuloso” e o fato do esforço didático de Villa-Lobos influenciar todos os movimentos musicais brasileiros, coloca-o acima de qualquer comparação, pois está no topo de uma hierarquia, e assim, é *único*. O lugar da unicidade impõe admiração e respeito, o que faz com que os argumentos de comparação, que utilizem os superlativos, impressionem os auditórios com mais frequência do que os demais argumentos que comparam, uma vez que recorrem a valores que, na verdade, não são mensuráveis.

Também podemos analisar este trecho como uma argumentação pela vinculação dos atos à pessoa que o pratica, uma argumentação baseada na estrutura do real cuja exposição é subsequente.

4.2 Argumentos baseados na estrutura do real

Diferentemente dos anteriores, os argumentos baseados na estrutura do real fundamentam-se em crenças, juízos de valor e na prática cotidiana. Resumidamente, temos as *ligações de sucessão*, que buscam inferir as causas e/ou consequências em função das situações que se apresentam; e as *ligações de coexistência*, o que nos faz relacionar os atos à pessoa que os pratica ou as manifestações de algo à sua essência.

O *vínculo causal* é o mais proeminente dos argumentos por ligações de sucessão. Busca-se a causa que corresponda ao efeito. Na Audiência Pública, o expositor João Guilherme Ripper argumentou basicamente por vínculo causal (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 194-195):

Eu passo a relacionar pontualmente as minhas principais observações quanto às *consequências da supressão da disciplina educação musical do ensino*

fundamental, conforme pude perceber no exercício das direções da Sala Cecília Meireles e da Escola de Música da UFRJ. [...]

Existiu no decorrer da minha vida de estudante até a minha vida profissional uma redução da procura pela carreira de músico. Ela passou a ser menos procurada, sobretudo nas áreas de composição e regência. Existiu também uma mudança do perfil sócio-econômico dos alunos. Antigamente nós tínhamos uma clientela na escola de música muito mais ampla. Ela era formada por estudantes da classe média e estudantes de baixa renda que vinham através das bandas do interior e que vinham também de igrejas evangélicas.

Hoje em dia nós notamos também uma pouca preparação cultural e humanística dos alunos. *O que eu reputo também à falta de educação musical no ensino básico.* [...]

Eu acho que existe também uma ausência de escuta crítica ou seletiva, sobretudo, em relação à música comercial. Hoje em dia nós somos bombardeados por uma música comercial de baixa qualidade e que o aluno ou o jovem, em geral, ele é pouco crítico, ele é pouco seletivo em relação a isso. Eu também *reputo isso à ausência da educação musical no ensino básico.*

A diminuição da busca pela carreira de músico, o empobrecimento do nível cultural dos alunos universitários e a ausência de escuta crítica são os efeitos descritos cuja causa é atribuída à retirada do ensino de música da matriz curricular das escolas. Nos argumentos que se fundamentam em crenças e juízos de valor, os desdobramentos (consequências) previstos, conferidos a um determinado fenômeno, quando se concretizam, fortalecem os vínculos com as causas que se julgam reguladoras das consequências. Podemos observar também que a repetição da expressão “ausência da educação musical” e variantes de mesmo conteúdo (grafadas na citação anterior em itálico por nós) buscam enfatizar esta causa, um procedimento de *amplificação*^{xi} que visa aumentar o sentimento de importância da educação musical para o auditório.

Já as *ligações de coexistência* entre ato e pessoa são uma modalidade de argumentação que pode fortalecer o orador, pois a boa reputação de quem busca a adesão do auditório é, em princípio, uma garantia da credibilidade do que será dito. Os autores destacam o alto grau de interação entre ato e pessoa, o que nos permite (re)construir nossa imagem acerca dos outros, atribuir predicativos às pessoas e categorizá-las. Ato é definido como tudo que emana da pessoa: “ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 339). Aqui estão localizadas as argumentações baseadas na autoridade e no prestígio de quem fala, pois o discurso é um ato do orador. Portanto, é considerado a expressão do indivíduo. Todo orador é examinado pelo auditório, de modo vinculado ao seu discurso, assim como, as mesmas palavras adquirem outros significados e interpretações, de acordo com o orador que as enuncia. Embora a influência exista em qualquer circunstância, a pessoa, vinculada à função que ocupa, modifica a recepção e a adesão de quem ouve. Um professor de música, um artista de

sucesso, um senador e um representante de uma entidade musical podem argumentar, em convergência, a favor da música na escola. Todavia, as falas dos diferentes atores sociais têm intensidades diferentes de persuasão, conforme o ouvinte a que se direciona (MAZZOTTI, 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

A ligação ato-pessoa também sustenta um dos argumentos típicos na área artística: a *figura do gênio*. A obra de arte produzida por um artista é considerada uma produção, uma ação que emana da pessoa. Se a produção é bem considerada, o artista tem boas qualidades. Uma vez que o artista é reconhecido genial, suas criações tanto passadas, quanto as futuras são consideradas obras-primas. Atribui-se uma predicação estável à pessoa, de modo que a produção da obra de arte é a manifestação da essência do artista, o que costuma gerar narrativas míticas acerca dessas pessoas.

Na Audiência Pública, o discurso de um dos expositores, Turíbio Santos,^{xii} centrou-se na figura de Villa-Lobos, evocado pela autoria do “maior Projeto de Educação Musical no Brasil” e do *Guia Prático*, uma obra didática que “organizou o cancionário folclórico e popular de todo o Brasil” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 190). O uso do superlativo torna as ações de Villa-Lobos incomparáveis e únicas, como já analisamos no esquema argumentativo anterior, de modo que estas têm repercussão sobre as gerações seguintes, segundo o expositor. Esta é uma argumentação assentada no lugar romântico (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Neste caso, a ligação ato-pessoa é ativada pelas ações de larga escala implementadas por Villa-Lobos, que são narradas por um orador que é uma autoridade a respeito do conhecimento que tem acerca de Villa-Lobos. Esta ligação de coexistência é reiterada pelo Senador Roberto Saturnino Braga, por meio de um discurso calcado na utilização de superlativos e hipérboles ao referir-se a Villa-Lobos, uma narrativa que busca impressionar (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 191):

Obrigado dizemos nós, Turíbio Santos, pela sua exposição, que trouxe à nossa lembrança e a nossa consideração essas figuras *extraordinárias* da nossa história. Villa-Lobos é conhecido como *um dos maiores e muitos dizem que o maior* de nossos compositores. Mas costuma-se esquecer que ele foi talvez *o maior*... E aí eu acho que seguramente, *o maior* divulgador da música, *o maior* educador musical brasileiro, promovendo aqueles espetáculos *fantásticos* no estádio São Januário, com coro de crianças de *todas* as escolas do Rio de Janeiro. Um momento *extraordinário* da cultura brasileira e da formação cultural do povo brasileiro coordenado, liderado por essa figura *extraordinária* que foi Villa-Lobos.

Este parágrafo, além de expor os esquemas já citados, traz as ações educativas de Villa-Lobos à presença do auditório, pela imagem narrativa dos eventos com crianças cantando no estádio - uma ilustração. Este é um esquema argumentativo que evoca um caso particular para fundamentar a estrutura do real, que apresentamos, a seguir.

4.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Estes recorrem ao caso particular e à analogia. Os casos particulares podem aparecer como: *modelos*, que inspiram a imitação; *exemplos*, que visam a enunciar generalizações ou regras e, às vezes, apenas passar a outros casos particulares; e *ilustrações*, que buscam imprimir vivacidade ao que já está aceito, aumentando a adesão.

O Senador Roberto Saturnino Braga, ao conduzir a Audiência Pública, como Presidente, entremeou as falas dos expositores com argumentos fundamentados em casos particulares. Os modelos, em sua fala, transparecem nas ações de Getúlio Vargas e de Walter Moreira Salles, respectivamente, ao apoiar o projeto pedagógico de Villa-Lobos e ao investir na educação musical. Essas atitudes são apontadas como exemplos a serem seguidos (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 191):

[...] Claro que teve o apoio de Capanema, que era o grande Ministro da Educação, e do próprio Presidente Getúlio Vargas, que era um homem que tinha sensibilidade para a importância desses fatos. E outro exemplo admirável também do banqueiro Walter Moreira Salles, um financista, um homem que foi Ministro da Fazenda, que foi Embaixador do Brasil em Washington, mas que também tinha a sensibilidade para a importância do desenvolvimento cultural de nosso povo, e que, como disse Turíbio, ele promoveu um programa de educação musical para as crianças, os “Villa Lobinhos”, com recursos que não tinham incentivos fiscais, não. Saía do bolso dele e ele arrecadava de outros amigos para financiar esse movimento. Então, esses exemplos são edificantes e são muito importantes no momento em que nós estamos aqui discutindo a questão da inclusão da música no currículo.

Muitas vezes o orador enumera fatos como exemplos ou amostras, mas estes não necessariamente visam à generalização. No entanto, a nossa tendência é compreendê-los como exemplos quando vislumbramos certa semelhança entre eles. Ainda na fala do Senador, a defesa da música como constitutivo da educação escolar tomou como exemplo o que Platão escreveu em *A República* acerca da importância da música na formação do cidadão. Neste caso, é o fato anterior que estrutura o exemplo, buscando instaurar uma regra ou generalização, conforme a fala seguinte (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 193):

[...] esta defesa que nós fazemos já era feita há 2500 anos por Platão. Na República Platão aconselhava... E ele dava conselho sobre todas as atividades do ser humano, ideais para a constituição de uma República ideal, mas a educação das crianças tinha que passar pela música.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 400) nos dizem: “invocar o precedente significa tratá-lo como um exemplo que fundamenta uma regra”. A seguir, ao continuar com uma argumentação fundada sobre casos particulares, o Senador ilustrou sua exposição acerca do poder

da música, descreve uma cena de filme de guerra em que a música promove um momento mágico, a confraternização, mesmo que temporária (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 193-194):

[...] um episódio histórico que até faz parte de um filme que está sendo esses dias lançado no Rio de Janeiro, um filme que se passa na I Grande Guerra Musical [sic], de 14 a 18, aquela guerra que era uma guerra de fronteiras onde os inimigos ficavam de uma distância que não era muito grande, entinchados, e o que pusesse a cabeça fora da trincheira era fuzilado, metralhado, então, ficava [sic] aqueles impasses. Era uma guerra que acabou não... Levou muito tempo num impasse de trincheiras, e na noite de Natal de 1917, um soldado alemão, da sua trincheira, começou a cantar *Stille Nacht*. Noite feliz, noite silenciosa. *Stille Nacht*... Eu me emociono até lembrando desse episódio. E imediatamente os franceses e os ingleses do outro lado começaram a cantarem [sic] juntos. E levantaram-se das trincheiras. E os soldados saíram de suas trincheiras e foram confraternizar. Abraçaram-se, desejaram Feliz Natal, e voltaram para as suas trincheiras e continuaram à [sic] guerra. Mas a música teve esse condão, esse enfeitiçamento de levar o sentimento da paz, da fraternidade, da humanização do ser humano. Isso é um episódio absolutamente único, talvez, na história de todo mundo, mas que tem essa importância e que mostra o que a música é capaz de fazer nas almas ou na vibração das almas dos seres humanos.

“A ilustração deve sobretudo impressionar a imaginação” (PERELMAN, 2002, p. 68). Para tanto, é preciso contar os detalhes mais minuciosos para imprimir presença à narrativa, concretizando uma generalização por meio de um caso particular com uma repercussão afetiva. Frequentemente, a ilustração busca a comunhão com o auditório e recorre à *hipotitose*, uma figura de linguagem que torna presente algo distante no tempo ou no espaço, põe sob os olhos o ausente, conforme exposto anteriormente nas referências feitas à Villa-Lobos: “[...] o maior educador musical brasileiro, promovendo aqueles espetáculos fantásticos no estádio São Januário, com coro de crianças de todas as escolas do Rio de Janeiro. Um momento extraordinário [...]” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 191). Este modo de expressão apoia-se nas tradições e referentes culturais comuns e conhecidos por orador e auditório. Caso o interlocutor não reconheça as referências culturais sugeridas, o discurso dificilmente obtém a adesão de quem ouve. Essas são situações discursivas que se aproximam e permeiam o gênero epidítico, em que o objetivo do discurso é reafirmar os valores do grupo. No trecho que descreve a cena do filme, é atribuído um poder sobrenatural à música (“a música teve esse condão, esse enfeitiçamento”), pois suspendeu o que parecia impossível, a guerra. Kennedy (1998) indica que os rituais de magia ou de religiosidade que, em certos grupos, são proferidos em público, destinam-se a produzir um efeito de caráter psicológico, dirigidos àqueles que acreditam nestas tradições. Assim, as crenças são fortalecidas pelo próprio ritual. Nesta perspectiva, a função retórica da magia, bem como da música, aqui assemelhada ao aspecto mágico, aproxima-se do terreno epidítico.

A *analogia*, que fundamenta a estrutura do real, é outro esquema argumentativo recorrente nas falas da Audiência Pública. Difere do argumento por comparação, um raciocínio quase-lógico que busca quantificar ou ordenar. A analogia busca estabelecer relações de semelhança entre dois elementos, podendo se apresentar como uma proporção matemática: A está B, assim como C está para D. O elemento ou conjunto de termos em que se apoia o raciocínio denomina-se foro, pois apresenta os significados que são familiares e que servem de ligação para apresentar e esclarecer o tema. A música é comparada a uma *commodity*, uma mercadoria, pela expositora Prof.^a Liane Hentschke: “[...] e promover para além fronteira a diversidade musical brasileira e fazer dela, quem sabe, uma *commodity* para ser exportada de forma sistemática” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 187). *Commodity*, um termo da economia para mercadorias com pouco grau de industrialização, mas de circulação global, é o foro na comparação, isto é, empresta seus significados para definir música: o tema. Uma vez que a situação era de debate com parlamentares, essa analogia poderia provocar uma forte adesão por parte dos senadores. Todavia, a comparação não passou despercebida, provocando comentários de aprovação e oposição por parte de dois senadores na Audiência. O Senador Geraldo Mesquita Júnior surpreendeu-se com a analogia e a aprovou com o comentário: “Eu não vejo incompatibilidade nenhuma, na prática da música, na cultura, e a gente ganhar uma grana com isso. Não vejo nenhuma incompatibilidade. Achei ótima a ideia da *commodity*.” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 198). Porém, o Senador Cristovam Buarque refutou a analogia, revelando o artil retórico da expositora ao usar um argumento admitido pelo auditório para persuadi-lo (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 196):

[...] usou um argumento que parece de nós políticos. Quando a gente quer conseguir, usa os argumentos dos outros, quando a senhora disse que a música pode vir a ser uma boa *commodity* para a exportação. Ao mesmo tempo eu lhe felicito por ter tido essa argúcia retórica, eu fico triste que a gente, para defender a música, precisa dizer que ela é uma *commodity*. Daqui a pouco vai ter gente justificando as igrejas que criam, porque a gente vai poder exportar religiões. Aí Deus virou uma *commodity*. E não está longe de ser usado como justificativa disso. Então, nós mercantilizamos.

Esta é uma situação característica em que a posição do orador (*ethos*) emerge vinculada ao discurso (*logos*) que pronuncia. As mesmas palavras ditas por um político talvez não encontrassem oposição equivalente entre os senadores (auditório), o que o próprio senador atesta “usou um argumento que parece de nós políticos”. Porém, sendo a expositora uma professora universitária e musicista, soou desqualificadora e inadequada, a analogia da música a uma mercadoria para este auditório. O Senador reprova a analogia, apontando outra que julga tão inadmissível quanto a anterior, a de que Deus pode tornar-se *commodity*. Neste caso, o Senador compara as duas analogias, um raciocínio quase-lógico, uma vez que no argumento de comparação a noção de

medida está presente no enunciado. Ao afirmar que Música e Deus não devem ser categorizadas como mercadorias, o Senador aproxima os termos Música e Deus, ao mesmo tempo que os distancia de *commodity*, o que concede à Música um *status* semelhante ao de Deus, ambos considerados como valores absolutos, que se situam acima de uma ação humana, logo, impróprios para esta analogia. Esta é uma concepção romantizada acerca do valor das artes e do artista, enraizada e infundida no senso comum (SCHROEDER, 2004).

Na analogia, a fusão de elementos do foro com elementos do tema resulta no aparecimento de duas figuras de linguagem: a *metáfora*, quando se compara elementos de diferente espécie ou gênero; e a *metonímia*, ao comparar termos de mesma espécie ou gênero. A expressão linguageira mais usual é: “isto é como se fosse aquilo”. “Villa-Lobos dizia que a música é feito um ser humano. A cabeça é a melodia, o corpo é a harmonia, e os membros o ritmo.” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 191), fala de Turíbio Santos na Audiência. Essa metáfora compara a música a uma pessoa, a um organismo vivo. É uma metáfora orgânica, em que o corpo e suas partes são considerados como foro, de onde se estabelecem as semelhanças com as partes que compõem a música. A metáfora ORGANISMO coordena o discurso de um sistema fechado, um equilíbrio estático, isto é, uma estrutura organizada (MAZZOTTI, 2002). O corpo inteiro é comparado à harmonia da música, é a harmonia (o equilíbrio) que sustenta a música (o ser); à mente pertence a melodia, e o ritmo está destinado aos membros que são coordenados pela cabeça e pela harmonia do corpo. Lakoff e Johnson (1980) nos dizem que para entender os conceitos que são abstratos, porém, relevantes para nós, é necessário considerá-los a partir de experiências concretas, que são provenientes do nosso corpo e de nossas interações com o ambiente natural (físico) e com ambiente social em que vivemos. Dessa maneira, o nosso sistema conceitual é metafórico, uma vez que concebemos aquilo que é menos claramente delineado (abstrato), em relação ao que se apresenta mais claramente (concreto), por transferências das experiências concretas e corporais para o nosso sistema conceitual.^{xiii} Nesta perspectiva, é possível identificar outros termos e expressões (grifados em itálico por nós, a seguir) que, neste entendimento do significado de metáfora, surgem na Audiência Pública, para dizer o que a música é.

[O Guia Prático] *catapultou* para gerações subsequentes um repertório *dinâmico*, motivador, inspirado e cheio de poesia, e que realmente *sacudiu a infância e a juventude* de toda a minha geração. [...]

É como se fosse uma pedra que você joga dentro de um lago, e aqueles círculos vão atingir lugares que você nem imagina. É isso que a educação musical promove, [...] (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 190).

[...] mostra o que a música é capaz de fazer nas almas ou na *vibração das almas* dos seres humanos [...]

[o impacto do canto orfeônico] proporcionou uma grande *efervescência* nos anos 50, 60 e 70 [...] (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 194).

Hoje em dia nós somos *bombardeados* por uma música comercial de baixa qualidade (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 195)

Catapultar, sacudir, vibrar, efervescer, bombardear e a imagem da *pedra que lançada ao lago provoca pequenas ondas* são termos que interagem com o conceito de música ao longo do debate. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca são metáforas adormecidas ou expressões com sentido metafórico, pois a força retórica que possuem, resulta da utilização de analogias já integradas à tradição cultural, portanto, de fácil aceitação. No caso, os termos indicam movimento, tanto locomoção retumbante (*catapultar, sacudir e bombardear*), como transformação (*efervescer e vibrar*). Portanto, essas são as noções metafóricas vinculadas à música. As qualidades relacionadas a movimento se opõem à estagnação, ao mesmo tempo que convergem para a ideia de vida, em oposição à morte. Sendo assim, entendemos que essas predicções unem-se à metáfora Música é VIDA, que Duarte (2004) identifica nos discursos de professores de música de escolas do Rio de Janeiro. Duarte (2004) nos mostra que esta metáfora abrange duas representações nos discursos dos professores de música, basicamente: Música é VIDA, caminho e cura para a escola; Música é VIDA, alimento da alma. Esta última analogia (ALIMENTO) transparece no uso do termo *sedento*, em uma das falas na Audiência Pública: “os professores [de música] também estão sedentos de ensino musical” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 190).

A noção de música associada à noção de vida transparece também na fala do Senador Geraldo Mesquita Júnior (PMDB-AC) durante a Audiência Pública. Em um argumento de comparação, o Senador compara as disciplinas Música e Física, estabelecendo uma hierarquia, em que a Música vale mais que a Física (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 198):

Tínhamos coral, tínhamos atividade de toda sorte na área da música. Estudávamos as matérias que são consideradas importantes: Matemática, física... Física, eu não me lembro de absolutamente nada de física. Nunca me serviu para nada, na verdade. Pode ter servido para algumas pessoas, mas para mim nunca serviu para coisíssima nenhuma. Mas a música, o pouco que eu tive contato com a música, me proporcionou aqui... Desculpem a falta de modéstia, me proporcionou grandes amizades, me proporcionou... Eu desafio aqui quem me diga que os momentos de maior deleite na vida não tenham sido passados sob o som de alguma música. Desafio aqui quem me diga isso. Os meus também foram. E música me impregnou. Faz parte da minha razão de ser, inclusive. Sem brincadeira. Eu me atrevi, inclusive, a... Sou compositor de banheiro... (*risos*) A física nunca me proporcionou absolutamente nada. Mas a música me proporcionou.

Dessa maneira, podemos verificar que o valor da música é medido pelo que não tem medida. A utilização do superlativo, mais uma vez, garante a amplificação no argumento de

comparação, em que a música é caminho para o bem-estar, pois produz os “momentos de maior deleite na vida” e alimento da alma, pois “impregnou” o Senador e “faz parte da minha razão de ser”.

Para Lakoff e Johnson (1980), como já mencionado, o fato de apreendermos parcialmente uma noção em função de outra já conhecida, indica que nosso sistema cognitivo é metaforicamente estruturado.^{xiv} As noções diretamente apreendidas, ou seja, sem metáforas, passam pela relação direta com o próprio corpo. No entanto, ainda assim, a apreensão dessas relações diretas emerge da “coleção de funções motoras constantemente exercitadas” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 57, tradução nossa),^{xv} que ocorrem com o respaldo de pressupostos culturais, e não apenas pelo fato de termos um corpo. “[...] Experimentamos nosso ‘mundo’ de tal modo que nossa cultura já está presente na própria experiência em si”^{xvi} (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 57, tradução nossa).

Assim, para apreender o novo, ou ressignificar algo conhecido ou reavaliar um objeto em discussão, analogias são estabelecidas a partir de predicções consideradas adequadas para a transferência de significados entre foro e tema. Na checagem dos elementos do foro, que cabem ao tema, instituem-se metáforas que comportam os significados negociados nós e entre os grupos. As disputas expõem as metáforas aceitas e rejeitadas que coordenam os discursos (MAZZOTTI, 2008).

Resumidamente, estes são os recursos argumentativos que buscam unir elementos ou fazer ligações entre noções, apresentados por Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da Argumentação*, os quais permitem a realização da análise retórica de trechos relevantes dos discursos dos debatedores, expondo os valores em disputa.

5. Técnicas argumentativas que dissociam elementos do discurso

O outro esquema argumentativo é a *dissociação de noções*, que não é mencionada na retórica antiga. Pela dissociação de noções o orador divide uma noção usualmente considerada uma para expor incompatibilidades. Assim, a noção é cindida para sustentar o que é real pela afirmação do que aparente ou enganoso. Estabelece uma incompatibilidade que seria superada pela reorganização cognitiva proposta pelo orador. O segundo termo da separação institui as qualidades consideradas superiores por quem apresenta a dissociação, as quais expressam o que o autor considera preferível fazer ou ter, instituindo uma hierarquia entre os significados das coisas, o que vale mais e o que vale menos. Ao identificar a dissociação de noções que coordenam um discurso, o pesquisador apreende os significados compartilhados acerca de um assunto, bem como pode reunir todos os que concordam com a dissociação formulada. A dissociação se apresenta no “par

filosófico” protótipo dessa técnica argumentativa: aparência (termo I) *versus* realidade (termo II), agenciada por expressões languageiras mais usuais: *realmente, o verdadeiro, o autêntico, o real*, em oposição a *ilusório, aparente, pseudo-, quase, pretense* etc. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Penna (2010) expõe uma oposição recorrente no campo da música, que se reflete na educação musical e nas práticas musicais assentadas a partir de certos valores: a oposição entre *música popular* e *música erudita*, em um debate que dissocia a noção de *música* para estabelecer qual música é a verdadeira. Historicamente, nos ambientes de escolas especializadas de música, conservatórios e em grande parte do ensino universitário, o conhecimento musical é compreendido como o domínio da leitura e escrita da música, isto é, saber música é saber ler uma partitura. Assim sendo, as práticas de imitação, improviso e “tocar de ouvido”, mais características da música popular, são desvalorizadas. Instrumentistas que tocam sem saber ler, pois participaram de meios de educação informal em música, muitas vezes não se consideram e/ou não são considerados músicos, atestando não saberem música porque não leem uma partitura (PENNA, 2010). Nesta dissociação, a *música erudita* é o termo II, que fornece os critérios, os significados para distinguir o que é válido ou não no termo I, por meio do qual cria uma hierarquia de valores e privilegia os valores no termo I que se aproximam do termo II, que é normativo e explicativo, pois diz o que é aparente ou enganoso no termo I.

Durante o debate acerca da Música Brasileira, o GT de Educação Musical do Fórum do Rio Grande do Sul utiliza esta oposição como algo a ser superado ao contrapor os termos acadêmico e não acadêmico:^{xvii}

Luciana comentou que os cursos de Licenciatura em Música estão se abrindo cada vez mais à música popular e novas práticas pedagógicas, embora uma mudança ocorra de forma lenta e de dentro para fora. Adriana comentou a divisão academia x não academia dizendo ser necessário vencermos estas barreiras.

Também na preparação da Audiência Pública acerca do retorno da educação musical às escolas, Pereira (2010, p. 50) comenta que os professores de música convocados resolveram de comum acordo que “as diversas questões que a educação musical abrange estariam de fora das discussões”. Embora estas questões não tenham sido explicitadas ao longo da pesquisa de Pereira, entendemos que se referem à dissociações expressadas nas diversas hierarquias de valores, defendidas pelos grupos, pois a hierarquização obriga a escolhas.

Em muitas discussões, é habitual que a dissociação da noção de música apareça sob outros termos que dissociam o conhecimento musical em: prática e teoria, oral e escrito, ou emoção e

razão. Uma dissociação geralmente se justifica buscando apoio para o termo II em outros pares cujos termos não sejam controversos. Neste caso, o termo II (música erudita) poderia apoiar-se nos pares ato/pessoa ou ato/essência para mostrar que as peças sinfônicas consideradas obras de arte (ato) e até hoje executadas pelas orquestras, são composições de músicos eruditos (pessoa). Portanto, se resistem ao tempo e permanecem sendo apreciadas (lugar da quantidade), fica justificada a valorização da música erudita.

Estes autores mostram ainda que é mais frequente e eficaz contra-argumentar uma dissociação de noção sem recusar a dissociação apresentada, apenas promovendo a inversão dos termos I e II, o que pode ser feito aproveitando outras dissociações já aceitas pelo auditório ou apresentando dissociações aceitas por outros auditórios. A inversão dos termos *popular* e *erudito* é usual em música, de acordo com o auditório em que o debate se apresente. Grande parte dos cantores e músicos de sucesso nacional não possui a formação acadêmica, pois os modos de aprendizado foram o do constante contato com o fazer musical e o da imitação de outros músicos, proporcionando um saber calcado na experiência cotidiana e na oralidade. Para certos auditórios, o mérito advém justamente do fato de que estas pessoas são músicos, apesar da ausência de uma educação formalizada, sendo exaltados por jornais e revistas de música como talentos natos ou predestinados à música (SCHROEDER, 2004). Penna (2010) cita o exemplo de Djavan,^{xviii} compositor, cantor, violonista e arranjador de reconhecimento internacional, mas que aprendeu música nas revistinhas de cifras para violão compradas no jornaleiro, tocando com outros músicos em bailes, uma trajetória comum à grande parte dos músicos populares de sucesso na mídia. A autora ressalta que a concepção de inatismo da musicalidade fica acentuada pela posição oposta, que atribui a falta de talento ao aluno que não consegue realizar a junção de aspectos sonoros e gráficos, apesar da ênfase na leitura e escrita das práticas pedagógicas das escolas especializadas de música, pois existe uma crença de que “o ouvido interno será formado espontaneamente” (PENNA, 2010, p. 62) a partir das práticas musicais. No entanto, é necessário que o aluno seja exposto com frequência a estas práticas para que a internalização de esquemas perceptivos ocorra. Assim, o conhecimento prático, assentado na oralidade, típico dos espaços da música popular, passa a termo II e serve de critério para qualificar o que na música erudita não se adequa aos valores de referência proclamados pelo termo I.

Esta dissociação também se encontra na mensagem de justificativa do veto do Presidente da República que excluiu a exigência de formação específica para os professores ensinarem música nas escolas, afirmando que: “No Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente” (BRASIL, 2008b, p. 3).

Mais uma vez o par aparência/realidade, que é prototípico da dissociação de noções fica evidenciado pela noção de músico de formação acadêmica e de formação não acadêmica. Neste caso, o não acadêmico é termo II (realidade) e fornece a base de apreciação de valor para o termo I (aparência), o acadêmico. O relevante é compreender que na dissociação de noções “cada doutrina elabora seus pares filosóficos, nos quais o termo II indica o que serve de critério de valor, o termo I o que não satisfaz esse critério” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 501). Portanto, interessa entender que o valor de um objeto ou fenômeno está ligado à posição que ocupa no par da dissociação, se termo I ou II, de onde se constituem as hierarquias, expondo os preferíveis dos grupos.

Há, ainda, outros esquemas usuais nos debates, os quais foram denominados “retórica abreviada”, por condensarem argumentos que defendem uma causa, particularmente, no âmbito das disputas acerca da educação. Essa forma discursiva foi extensamente tratada por Reboul (1984).

6. Retórica Abreviada

6.1 Slogans

Mazzoti (2008, 2011) chama a atenção para outra figura de caráter sumário e polissêmico, o *slogan* ou lema, assim como o clichê tratado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). O *slogan* é uma expressão estereotipada, resultante do acordo acerca de como expressar um valor ou um fato. Os *slogans*, que abrangem clichês, têm por função estabelecer ou restabelecer a comunhão entre os membros do auditório, além de produzir algum efeito argumentativo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), defendendo uma causa (REBOUL, 1984).

“Vamos Pôr a Música na Pauta do País” foi um dos *slogans* veiculados no debate acerca da música brasileira, distribuído como adesivo no Seminário “Música Brasileira em Debate”, realizado em 2006 na Câmara dos Deputados (PEREIRA, 2010). O *slogan* é eficaz, pois parece óbvio. A música não poderia deixar de estar na pauta, isto é, no programa de Políticas Públicas do país. A palavra “pauta”, da maneira como é utilizada na frase, é ambígua e permite um trocadilho. *Pauta* pode ser tanto uma lista ou um roteiro de tarefas a serem cumpridas, como também pode ser entendida como a pauta musical, o pentagrama, onde se escreve música. A música na pauta é a música grafada, um registro escrito. Colocar a “música na pauta do país” poderia significar a demarcação do espaço que a música ocupa, dentre tantos outros significados. Neste exemplo, distinguimos os traços característicos de um *slogan*, entendido em sentido ampliado, como expressão ou palavra impactante, descritos por Reboul (1984): (1) é dissimulador, pois parece ser

outra coisa. Não é publicidade nem defesa de interesses de um grupo, é um apelo a uma causa maior, é necessário dar atenção à música brasileira; (2) é uma fórmula anônima, não tem autoria especificada e sua força retórica reside no fato de que todos sabem, e sempre souberam, e esta evidência o torna persuasivo; (3) é polêmico, pois afirma-se opondo-se a algo, no caso, opõe-se a que a música não disponha do prestígio necessário para estar na pauta do país; (4) é conciso, mas pleno de sentidos, isto é, polissêmico. Os *slogans* são *pensamentos prontos* que buscam a adesão do auditório e incitam a ação imediata (REBOUL, 1984). A mensagem é curta, recorrendo ao consensual, sem conceder tempo para que o auditório pense a respeito dos diversos significados possíveis e outros modos de expressá-los. Como se opor a este *slogan*? Afirmar que a música não tem valor para o país? Outro traço característico e marcante do *slogan* é não permitir a oposição.

Outro *slogan* que apareceu neste debate foi “Quero Educação Musical na Escola”, que visava atingir um público maior, tanto que deve ser analisado de conjunto com a imagem com o qual foi veiculado (Figura 1).



Figura 1

As imagens expõem e condensam significados; é mais um recurso da comunicação. O lema “Quero Educação Musical na Escola” apresenta o verbo na primeira pessoa do singular (“quero”), e soa imperativo por causa das letras grafadas em tamanho maior. Este querer é um grito que ecoa, amplificado pelo movimento das ondas em semicírculos desenhados em volta do *slogan*. Portanto, o lema se propaga em ondas, espalha-se em vibrações para mover o que está em torno para criar sintonia com esta ideia. A ênfase no que se quer (“educação musical”) é destacada pela tipografia. A associação das noções de *música* e *escola* se faz pela sugestão das imagens de teclado e de livros, que aparecem mescladas. A escola é percebida como o lugar dos livros e da leitura. Os livros transformados em teclados inspirariam a concepção de que a música é um instrumento transformador do ambiente escolar? Por que quero educação musical na escola? O que justifica esta escolha? Os lemas ou *slogans* não informam nem justificam. São núcleos discursivos impactantes

que recorrem às emoções e aos sentimentos que podem ser mobilizados do auditório (*pathos*), portanto, são persuasivos.

6.2 Manifestos

Assim como os lemas, os manifestos prestam-se à função análoga, são *slogans* estendidos, isto é, pensamentos prontos expostos para municiar os aderentes. Durante a discussão para a implementação da Câmara Setorial de Música (CSM), alguns fóruns estaduais optaram pela exposição de ideias por meio de manifestos, além de cartas e documentos acerca dos posicionamentos dos profissionais da música. Isto ocorreu também em outros dois momentos da campanha, marcados pela apresentação de dois manifestos: (1) *Música Brasileira: no topo da auto-estima nacional mas com enormes problemas estruturais*, quando da fundação GAP, a partir da dissolução da Comissão do Fórum de Músicos do Rio de Janeiro e da formação do Núcleo Independente de Músicos (NIM); (2) *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas*, por ocasião da Audiência Pública no Senado Federal, com o tema o retorno da educação musical às escolas.

Analise os brevemente os dispositivos utilizados no Manifesto *Música Brasileira: no topo da auto-estima nacional mas com enormes problemas estruturais* (PEREIRA, 2010, p. 148-149).

Pesquisa realizada no final de 2005 perguntou ao Povo Brasileiro de que ele mais se orgulhava. Em todas as cidades, classes sociais e faixas etárias a resposta foi: “Música é o que me dá orgulho do Brasil”. Essa é a opinião de 65% dos entrevistados chegando a picos de 68% nas classes A/B e 69% na faixa de 18 a 25 anos. Os mínimos (altíssimos) foram de 62% entre aqueles com mais de 46 anos. Esses números são mais impressionantes ainda quando se verifica que o segundo colocado, Futebol ficou com 46%, [...]. Todos os demais itens não alcançam nem 20% dos brasileiros ouvidos.

A conclusão óbvia é: a Música está no topo da auto-estima brasileira. Economicamente, o movimento anual da indústria fonográfica (venda de CDs) gira em torno de R\$ 850 milhões de reais, [...]

Diante desse horizonte, é fundamental que a música produzida no Brasil – em todas as suas formas – obtenha respeito e incentivos específicos no quadro geral de incentivos aos nossos elementos culturais, e mais que isso, seja alvo de uma verdadeira política pública de Estado no Brasil. [...]

Se essas questões ainda têm encontrado pouco eco no Parlamento, elas estão sendo amplamente discutidas nos últimos anos (desde pelo menos 2003) entre músicos, produtores e gestores culturais [...] a música tem tido papel de suma importância, com suas reivindicações desaguando em 2005 na Câmara Setorial da Música [...]

Embora se considere que a música brasileira tenha um espaço privilegiado na mídia e à primeira vista a indústria cultural esteja funcionando sem acidentes de percurso, um olhar mais atento ao setor irá encontrar questões bastante complexas e que não serão resolvidas sem uma ampla, democrática e demorada discussão envolvendo o mercado, o governo, a universidade e a sociedade civil e na qual o Parlamento deverá ter um papel fundamental.

Primeiramente, a dramaticidade do título é exposta por uma oposição, algo no “topo” de uma hierarquia não deveria apresentar “enormes problemas estruturais”. A utilização de generalizações e hipérboles são recursos característicos que amplificam os apelos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 331-332) esclarecem que “a hipérbole é uma maneira de exprimir exagerada”, que não é “[...] justificada nem preparada, mas lançada brutalmente: sua função, entretanto, é dar uma direção ao pensamento, orientá-lo na apreciação dessa direção e, somente de modo indireto, dar uma indicação sobre o termo que importa”. Ao longo do texto, é possível observar a recorrência dessa figura pelo uso de certos termos que grafamos em itálico, a seguir: “em *todas* as cidades, classes sociais e faixas etárias”, “chegando *a picos*”, “os *mínimos (altíssimos)*”, “*mais impressionantes*”, “*suma importância*”, afora os números, anunciados em termos absolutos, em casa de milhões e bilhões, que a indústria da música movimenta, o que impressiona as mentes.

Para persuadir, um manifesto não apenas amplifica, mas argumenta a partir de pressupostos que se apoiam nas crenças dos interlocutores que se buscam mobilizar, um procedimento tipicamente retórico (REBOUL, 1984). Esses pressupostos provêm da opinião dos que se deseja persuadir. Para tanto, afirmam-se fatos que nada provam: “pesquisa realizada perguntou ao Povo Brasileiro”. Que pesquisa é essa? Todos os brasileiros foram consultados? Exatamente quem é o Povo Brasileiro participante da pesquisa? As letras maiúsculas no termo “Povo Brasileiro” entificam o povo, enfatizando a autoridade concedida à maioria, em que “o todo é melhor que a parte” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 97), e toda a argumentação é construída na preferência pela quantidade, isto é, vale mais a maior percentagem, a maior venda de CD, e o que a maioria diz, ou seja, o senso comum. Tal qual o *slogan*, o Manifesto busca o consensual. O anonimato é garantido pela “pesquisa”, em que os números apresentados atestam uma verdade e pelo Povo Brasileiro, que acentua a evidência, expondo o que é. A polêmica institui-se pelo inusitado de se afirmar em oposição ao futebol (este o termo I da dissociação da noção de arte). Reboul (1984, p. 17) sustenta que um manifesto “descreve uma situação escandalosa, insuportável, para em seguida apresentar-se como recurso [...]”. A ordem dos argumentos ou a disposição (*dispositio*) das partes nos manifestos costumam ser apresentadas de acordo com o discurso retórico tradicional, já conhecido na retórica antiga: (1) introdução ou exórdio, no caso o título; (2) narração, isto é, a exposição dos fatos, parágrafos 1º e 2º; (3) prova, parágrafos 3º e 4º; e epílogo ou conclusão, em que cabe a convocação à adesão, último parágrafo.

No *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas* (PEREIRA, 2010, p. 160-161), o *dispositio* apresenta uma inversão na ordem, de modo que a prova (benefícios da

prática musical - parágrafos 1º e 2º) aparece antes da narração, isto é, da exposição dos fatos (o que ocorre com o ensino da música atualmente - parágrafo 3º):

A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, [...]. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos. [...]

[...] Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades almejadas pela LDBEN, [...]

A atual LDBEN, embora indique a obrigatoriedade do “ensino de arte”, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas. [...] Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. A Resolução CNE/CES 2/2004, [...], reconhece somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área.

Diante desse quadro, solicitamos:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas [...]
- a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;
- [...]

Isto não compromete a eficácia do discurso, pois, ao final, surge o apelo à adesão e à ação, a partir do parágrafo 5º. A hipérbole também é utilizada e se torna perceptível tanto pela quantidade de contribuições atribuídas à música, como pelo uso dos termos “privilegiado” e “principalmente”. Neste caso, estas expressões apontam o lugar da qualidade como preferível, uma vez que “principalmente” pode ser lido como “especialmente”, e “privilegiado” remete a algo precioso ou raro, que se distingue pelo fato de ser único. Além do que, a precariedade da presença da música na escola, ameaçada pelo ensino de arte polivalente, torna a música um valor mais sublime perante o auditório. O lugar da qualidade é identificado como o lugar romântico. Os lugares são “como depósitos de argumentos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 94), pois fornecem os princípios que fundamentam as preferências, legitimando valores e hierarquias.

7. Conclusão

Para compreender os discursos, toma-se por base as conjunturas sociais pertinentes. É a situação social que regula o discurso enunciado, condicionando os esquemas argumentativos selecionados e determinados pelo gênero retórico. A afirmação de posicionamentos dos indivíduos evoca os grupos de referência ou os grupos de pertencimento, sendo possível expor as filiações

sociais e as representações que os grupos envolvidos mantêm a respeito da música e seu ensino nas escolas por meio dos argumentos que sustentam.

Nos esquemas identificados, a acepção de que o artista é quem tem talento é corroborada pelo raciocínio que vincula a manifestação à essência, um argumento estruturado na ligação de coexistência, que agencia a noção de que a obra de arte expressa a genialidade do artista, pois os atos são a manifestação da pessoa, isto é, a revelação de sua essência. É a essência que confere uma identidade, concebida como um núcleo imutável que estabelece predicções estáveis do indivíduo, o que torna possível a categorização das manifestações que melhor encarnam uma determinada identidade (lugar da essência). Durante a Audiência Pública, a grandiosidade da produção de Villa-Lobos é a manifestação da genialidade deste artista, o que fez com que ele produzisse “uma obra didática [...] que catapultou para gerações subsequentes um repertório dinâmico, motivador, inspirado e cheio de poesia, e que realmente sacudiu a infância e a juventude de toda a minha geração” (SENADO FEDERAL, 2006a, p. 190), em relato de Turíbio Santos.

Também conforme apresentamos, é a música que coloca orador e auditório em contato com o inefável e o divino, um sentimento que toca profundamente as almas e transforma os homens com um poder mágico, como na descrição de filme de guerra feita pelo Senador Roberto Saturnino Braga. Os raciocínios que sustentam o contato com o sublime proporcionado pela atividade do músico, revelando que a música que produz é a expressão da alma, promovem a rejeição do argumento de apoio a que a produção musical brasileira pudesse ser utilizada como *commodity*. Assim, não cabe comercializar o que vem da alma e mobiliza as paixões do auditório, logo, desvaloriza a música que serve à comercialização. Neste sentido, a música é considerada em si, um valor absoluto, tal como Deus, e não como resultado da ação humana situada. Esta afirmação desconsidera os referentes culturais nos quais os grupos são educados, como se todas as musicalidades pudessem ser fruídas por todos do mesmo modo. A música é afirmada como essencial, anterior aos homens e preciosa pelo poder de transformação que possui, uma argumentação que define a música atestando os lugares da qualidade, ou seja, o lugar romântico.

Os discursos de participantes da campanha pelo ensino de música e de parlamentares constituem um *corpus*, o qual foi analisado para identificar o que se considera desejável a respeito da Música e sua prática na escola. Portanto, a análise retórica dos discursos proposta por Aristóteles, e ampliada pelo movimento da Nova Retórica em meados do século XX, é uma ferramenta adequada para a exposição das crenças dos grupos, de suas convicções que emergem nas disputas, permitido uma exposição controlada, intersubjetiva de seus significados.

Referências

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 de dezembro de 1996, v. 134, nº 248, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

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.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. da tradução: Fabiana Komesu. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

DJAVAN. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.djavan.com.br/site/bio>>. Acesso em: 25. dez. 2011.

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.

KENNEDY, George A. **Comparative Rhetoric: an historical and cross-cultural introduction**. New York: Oxford University Press, 1998.

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

LOGOMARCA DA CAMPANHA. JPG. 2008. Figura 1. Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com>>. Acesso em: 22 abr. 2010. Também disponível em:

<http://2.bp.blogspot.com/_XzgwHiZMliY/R7iZg7REXZI/AAAAAAAAAAo/HgjFP65j1M4/s1600-h/educacaoMusical.jpg>, <<http://rogerrodrigues.wordpress.com/2009/08/21/debate-eu-quero-educacao-musical-na-escola/>> ou <<http://www.territoriadamusica.com/blog/vitrine/?c=15275>>. Acesso em: 18 maio 2011.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora PERCURSO no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael Ferreira do, et al. (Org.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Saraiva; Atual Ed., 2002, p.124-132.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. **Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 8, p. 77-104, 2 sem. 2007.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Doutrinas Pedagógicas**, máquinas produtoras de litígios. Marília - SP: Poësis, 2008. 128 p.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica por que e como fazer?. In: Jornada Internacional e Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 7. e 5., 2011, Vitória. **Programa e Resumos...** Vitória: GM, 2011, p. 49.

MOBILIZAÇÃO MUSICAL. Pela elaboração de políticas públicas para a Música Brasileira. Disponível em: <<http://mobilizacaomusical.blogspot.com.br/>>. Acessos diversos em 2010 e 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

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, **L'Empire rhétorique**. Rhétorique et argumentation, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2002, 2. ed. J. Vrin. Trad.: Tarso Bonilha Mazzotti, 2007. Rio de Janeiro, março, 2007. Tradução para uso escolar, não publicada.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 653 p.

PHILOGENE, Gina. Sistemas de crenças e o futuro: A antecipação de coisas por vir. Tradução de Claudia Helena Azevedo Alvarenga. **Psychologie & Société** - Représentations et croyances, France, v. 5, p. 111-120, dez. 2002. Título original: Systems of beliefs and the future: the anticipation of things to come. Tradução não publicada.

REBOUL, Olivier. **Le langage de l'éducation**. Analyse du discours pédagogique. Paris: PUF, 1984. (Col. L'Édu cateur) Trad. Tarso Bonilha Mazzotti, 2000. Tradução para uso escolar, não publicada.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Daniel. Métodos e Técnicas de Análise de Dados. In: _____. **Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Amais/USU, 1999. p. 81-110.

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

SENADO FEDERAL. Ata e Nota Taquigráfica da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006. p. 184-200. 2006a. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2006/12/20122006/suplemento/00184.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2011.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado nº 330 de 2006, de 14 de dezembro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. 2006b. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=40021&tp=1>>. Acesso em: 14 maio 2011.

SENADO FEDERAL. Parecer de aprovação da relatora Senadora Marisa Serrano, de 4 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/getPDF.asp?t=23329&tp=1>>. Acesso em: 16 maio 2011.

TURIBIO SANTOS. Biografia. **Release.** Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/turibio-santos>> e <<http://www.turibio.com.br/>>. Acessos em: 19 dez. 2011.

WOLFF, Francis. Três técnicas da verdade na Grécia clássica: Aristóteles e a argumentação. Trad. Tarso Bonilha Mazzotti. **Hermès** 15, Argumentation et Rhétorique I, Paris: CNRS, p. 41-71, 1993. Título original: Trois techniques de vérité dans la Grèce classique. Aristotele et l'argumentation. Tradução não publicada.

19 de agosto de 2012