



Manipulações discursivas na formação inicial do estudante de música: modelizações a partir do *querer/dever e saber/poder* dos sujeitos.

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SIMPÓSIO: SEMIÓTICA DA MÚSICA E DA CANÇÃO

Cleyton Vieira Fernandes

UFCA - cleyton.fernandes@ufca.edu.br

Resumo: Valendo-se da semiótica do discurso proposta por Greimas, este trabalho apresenta, em sua primeira parte, uma breve explicação sobre o nível narrativo do Percorso Gerativo dos Sentidos, com especial interesse em destacar os regimes de manipulação, bem como as modalizações que recaem sobre o actante Sujeito. A finalidade de tal exposição é verificar, na segunda parte do artigo, a possibilidade de se utilizar a semiótica narrativa como ferramenta para a compreensão das etapas de aprendizagem músicos violonistas, verificando suas motivações e as ações dos agentes que o cercam, permitindo-nos a compreensão de um nível mais abstrato que subjaz aos depoimentos. Foram colhidas entrevistas de professores universitários que, para a finalidade desta submissão, permanecerão anônimos.

Palavras-chave: Semiótica do discurso. Educação musical. Ensino de música.

Discursive Manipulations in the Initial Formation of the Music Student: The Subject's Modalizations based upon Greimas' Concepts of Virtualization (Wish/Must) and Actualization (to Know/Can)

Abstract: Using the semiotics of discourse proposed by Greimas, this paper presents, in the first part, a brief explanation about the narrative level of the Gerative Course of the Senses, with special interest on the manipulation regimes as well the modalizations that apply to actants subjects. The purpose of such an exposition is to verify, in the second part of this paper, the possibility of using narrative semiotics as a tool for understanding the stages of guitar players learning, focusing their motivations and the actions of the agents that surround it, allowing us to understanding a more abstract level that underlies the testimonials. The interviews were carried out by university teachers who, for the purpose of this submission, will remain anonymous.

Keywords: Semiotics of discourse. Musical education. Music teaching.

1. Quadro teórico: a semiótica discursiva a serviço da compreensão das relações entre os agentes de um processo de ensino/aprendizagem.

Ao longo do século XX, um dos grandes desafios enfrentados pela semiótica discursiva foi a transposição do limite da frase. A perspectiva de que seria possível aplicar ao discurso ferramentas analíticas que pudessem dar um caráter mais preciso, técnico e científico à interpretação dos textos, era ainda uma possibilidade distante na primeira metade do século XX. Somente a partir dos anos de 1960, na esteira do pensamento estruturalista, bastante difundido à época, foi possível o surgimento dos primeiros projetos de análise de textos a partir de uma perspectiva linguística promovida por Argirdas Julian Greimas.

Podemos dizer que há duas grandes inspirações para o projeto da análise do texto conforme propõe Greimas. A primeira, provém de uma visão do texto como uma cena teatral, conforme ilustra Luiz Tatit:



[...] a centralidade do processo verbal numa frase simples como “o pai deu um presente ao filho” permite que identifiquemos uma pequena encenação com personagens (“pai” e “filho”) e coisas (“presente”) e que presenciemos uma transformação de estados. Ou seja, a frase indica, no mínimo, que o processo (“dar”) fez do filho sem presente um filho com presente. Este espetáculo altamente condensado poderia ser o esquema básico em um imenso romance que narrasse as incontáveis peripécias de um pai que, obstinado pela ideia de fazer o filho feliz, não poupasse esforços para conquistar um determinado objeto e entregá-lo ao jovem no final da história (TATIT, 2010, p.187).

Podemos, então, realizar o mesmo exercício analítico em uma de nossas entrevistas. Destacamos o trecho a seguir:

No meu segundo ano de instrumento, que era quando eu tinha 13 anos, aí sim eu fui estudar no Instituto de Artes. Lá, eu estudei, então, teoria e solfejo, aprendi a ler partitura e peguei um professor que foi o professor que me passou o gosto pela música como profissão (ENTREVISTADO 1).

No pequeno trecho extraído do depoimento, podemos verificar, no âmbito do discurso verbal, o mesmo tipo de representação do exemplo dado por Tatit. Temos um sujeito que sofre uma transformação de estado, ou seja, adquirir o gosto pela música como profissão. Essa mudança de estado é decorrente de uma ação anteriormente praticada: ao transferir-se para o Instituto de Artes, o entrevistado nos informa ter conhecido novas informações até então inacessíveis. Informa também que ao entrar em contato com o novo professor, recebeu “o gosto pela música como profissão”.

É possível perceber, a partir desse pequeno exemplo, que podemos conceber, tanto para a frase quanto para o texto, a existência de elementos recorrentes que nos permitiriam analisar a manifestação do discurso em um nível mais abstrato. Inspirado, portanto, nas ideias de redução da narrativa ao seu elemento mínimo e na limitação das funções presentes no decorrer do texto, Greimas (1976) sugere um número de funções narrativas, aos quais chamou de Actantes – que são a base para a compreensão da cena narrativa.

Basicamente, a configuração actancial de um texto pode assim ser descrita: as narrativas partem, em princípio, de um estado de falta. O suprimento dessa falta configura-se como a tarefa ou ação a ser desempenhada pelo sujeito. Temos, portanto, os dois primeiros actantes da narrativa, sujeito e objeto. Nos contos folclóricos é comum a existência, por exemplo, de uma princesa aprisionada em um castelo e um príncipe que busca recuperá-la. Tratam-se, respectivamente, do sujeito e do objeto. O mesmo pode ocorrer quando pensamos em um estudante universitário visando um diploma, um doutorando buscando sua titulação,



entre tantos outros exemplos de busca de objetos presentes nas narrativas. Essencialmente, podemos dizer que o objeto atribui sentido ao sujeito. Um sujeito sem objeto é um sujeito sem sentido, um “não-sujeito” e, conseqüentemente, não há uma ação de busca, dessa forma, não há narrativa. Quando o sujeito alcança o objeto, dizemos que ele se encontra em conjunção, e chamamos de disjunção quando sujeito e objeto estão separados. É verdade também que, na narrativa, os fatos não precisam se suceder necessariamente na ordem apresentada disjunção – performance – conjunção, a narrativa pode descrever esse processo inversamente ou privilegiar apenas uma dessas etapas.

No modelo proposto por Greimas há ainda um importante actante, ao qual chamamos de destinador. O papel deste recebe destaque em dois importantes momentos da narrativa: a manipulação e a sanção. Isso porque, além de sancionar positivamente ou negativamente a performance do sujeito, cabe ao destinador incumbir o sujeito para a realização da performance, ou seja, estabelece-se um contrato entre destinador e sujeito que provém de uma etapa denominada manipulação.

A manipulação dá-se de quatro formas distintas, conforme descreve Fiorin em seu Elementos de Análise do Discurso:

Quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, dá-se uma tentação. Quando o manipulador o obriga a fazer por meio de ameaças, ocorre uma intimidação. Se o manipulador leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma sedução. Se ele impele a ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, sucede uma provocação (FIORIN, 2005, p. 30).

Exemplificando os tipos de manipulação descritos na citação acima teremos:

a) Tentação: “Se vencer o concurso Guitar Foundation of America você receberá um prêmio em dinheiro e uma turnê com 50 concertos nos Estados Unidos”. b) Intimidação: “Se você não tocar uma Sonata Clássica na prova de aptidão não ingressará na faculdade de música”. c) Sedução: “Se aos 10 anos de idade você já toca assim tão bem, tenho certeza de que você será um violonista profissional de muito sucesso”. d) Provocação: “Tocar os Prelúdios de Villa-Lobos é muito fácil, quero ver se você é capaz de tocar os 12 Estudos”.

Por último, em nossa explanação preliminar sobre a narratividade, destacamos a modalidade, também chamada de modalização do sujeito. Distribuídas nas etapas narrativas,



as modalizações são fundamentais para o desdobramento da performance. Na etapa da manipulação, o sujeito precisa estar modalizado por um querer e/ou dever, e para a performance, pelo poder e saber, que resulta, finalmente, em um fazer e/ou ser.

Quando tratamos do querer ou do dever, analisamos um sujeito que parte para a realização da performance pois /quer/ ou /deve/ fazer. Isso instaura um querer-fazer ou um querer-ser; ou um dever-fazer ou um dever-ser. O curioso nesse momento é que não há necessidade de o sujeito estar concomitantemente dotado do querer e do dever, apenas uma dessas duas modalizações é suficiente para desencadear a narrativa. Por exemplo, o sujeito que pilota seu carro em uma autoestrada a 200 quilômetros por hora pode estar movido pelo prazer da adrenalina que o risco provoca e portanto ele quer, mas não deveria! Já o sujeito que acorda diariamente às quatro da manhã e enfrenta o transporte coletivo paulistano para chegar ao seu local de trabalho provavelmente deve, mas não quer realizar sua performance. Dessa forma, no momento da manipulação, o destinador manipula o sujeito para que ele seja modalizado ou pelo querer ou pelo dever. No entanto, não se exclui o fato de um sujeito ser modalizado pelo querer e pelo dever simultaneamente. Por exemplo, o estudante que chega aos 17 ou 18 anos e deve escolher sua carreira profissional: no caso de uma tomada de decisão proveniente do prazer de tocar violão, o ingresso em um curso de música será modalizado por um querer e um dever do sujeito.

Na próxima etapa, notamos as modalizações do poder e do saber. Nesse caso, o sujeito torna-se atualizado na medida em que é investido do saber e do poder. Voltando ao exemplo anterior, o sujeito quer e deve ingressar em uma faculdade de música, porém, o mesmo necessita estar modalizado: poder e saber para alcançar seu objeto. No caso das modalidades de tais modalidades, ambas fazem-se necessárias. Do contrário, teremos um tipo de sujeito que sabe-mas-não-pode, ou pode-mas-não-sabe, resultando em exemplos do tipo:

a) Poder e não saber: “Pedro recebeu de seus pais todo incentivo para fazer o curso de música, mas foi reprovado no teste de aptidão”. b) Não poder e saber: “apesar de ter sido aprovado em primeiro lugar no vestibular da UNESP para o curso de violão, Pedro foi impedido de matricular-se pois vive no Brasil como imigrante ilegal”. c) Poder e saber: “Pedro tem tudo para fazer um excelente curso de violão na USP, pois além de ter sido o primeiro colocado no vestibular, seus pais lhe garantem todas as condições materiais para que



ele se dedique integralmente aos estudos”. d) Não poder e não saber: “além de Pedro ter sido reprovado no vestibular para o curso de violão na UNESP, sua condição de imigrante ilegal no Brasil o impediria de realizar a matrícula”.

2. As primeiras modalizações do sujeito estudante de música.

Inicialmente, o que nos chamou atenção nas entrevistas colhidas foi o tipo de motivação que levava os jovens em questão ao estudo do instrumento. Falar de motivação é, semioticamente, falar do tipo de manipulação que move o sujeito à performance, bem como da configuração modal que o constitui. Em princípio, podemos supor que um sujeito manipulado por tentação ou por sedução se modaliza por um querer-fazer ou um querer-ser, enquanto o sujeito manipulado por intimidação ou provocação modaliza-se por um dever-fazer ou dever-ser.

Na entrevista seguinte, podemos observar um movimento que vai do dever-fazer ao querer-fazer. Primeiramente, os pais, destinadores no momento em questão, desempenharam um tipo de manipulação intimidatória, como vemos a seguir:

[...] eles começaram a me oferecer, quando eu era criança, fazer aulas de piano. E eu sempre dizia que não, porque eu não era de aprender música, e uma coisa curiosa é que eles me perguntavam: "e suas aulas de música? Nós podemos te colocar numa aula, conseguir uma professora para você?", e eu dizia, "Não". E um dia eu me senti desconfortável de negar esses muitos pedidos deles e falei, "Então, tá. Vou fazer aula de música." (ENTREVISTADO 2).

Observamos que não se trata de uma intimidação intensa, terminativa, do tipo “olha, se você não fizer isso vai ficar de castigo”, mas uma intimidação intermitente, que age pela repetição, como podemos constatar na frase “E um dia eu me senti desconfortável de negar esses muitos pedidos deles e falei, ‘Então, tá. Vou fazer aula de música’”. A intimidação nesse caso, provoca o desconforto do sujeito em relação ao seu *destinador*; ou porque deve retribuir os benefícios materiais e afetivos recebidos ou porque o sujeito se vê na iminência de causar uma decepção aos pais, provocando, conseqüentemente, um enfraquecimento do contrato afetivo entre sujeito e destinador.

Desse modo, os pais resolveram voltar atrás na estratégia de intimidação, pois concluíram que um fazer por dever não seria a forma mais adequada para despertar no sujeito uma relação eufórica com a música. É o que vemos na citação seguinte:

Mas o interessante foi que eles se deram conta de que eu estava aceitando a contragosto e pensaram, "Se nós botarmos esse menino numa aula de música agora, ele vai odiar música para o resto da vida. Vai estar fazendo isso só para nos agradar".



Então, eles pararam de me oferecer, não se tocou mais no assunto em casa, o que acho que foi uma coisa muito inteligente deles. (ENTREVISTADO 2).

A mudança de estratégia adotada pelos pais do entrevistado desloca, claramente, uma manipulação por intimidação para uma manipulação por tentação. Ao induzir o fazer “estudar música”, sinalizam ao sujeito um benefício próprio. Dessa forma, foi possível observar nas entrevistas que, na maior parte dos casos, a família é o destinador inicial, porém, manipulando o sujeito a um fazer que não tinha, ainda, como objeto de valor, a profissionalização como músico.

Por outro lado, tais sujeitos acabam encontrando pelo caminho novos destinadores. Por exemplo, a escola e a igreja, muitas vezes, cumprem esse papel. Porém, o que vimos com maior frequência no relato dos entrevistados foi a presença de um professor de música que dava aos sujeitos uma nova perspectiva de performance a ser realizada, aquela cujo objeto de valor seria a profissionalização como músico. Vejamos o caso do entrevistado seguinte:

Perto da minha escola tinha uma placa em um sobrado para ensinar violão, era o professor X, foi aí que conheci o X e comecei a ter aula com ele. Lógico que comecei sem intenção nenhuma, comecei para ter uma formação musical só. Fui assim até terminar o ensino médio, e quando terminei o ensino médio teve aquela coisa de vestibular e ter que tomar uma decisão. Cheguei a fazer vestibular para medicina, a ideia era estudar medicina, aquela coisa de ou estudar advocacia, medicina ou engenharia, aquela coisa da época. Aí, medicina tinha bastante interesse, mas largar o violão, largar a música para estudar medicina me deixava incomodado. Aí falei para o X e ele me disse que cada vez mais se convenciu de que eu seria um excelente músico e violonista. Aquilo me deixou muito motivado e eu resolvi fazer para valer e estudando. (ENTREVISTADO 3).

A citação mostra, de forma muito clara, esse percurso de que falamos. O entrevistado já havia nos contado que seus pais consideravam que estudar música era algo fundamental para a formação dos filhos e, em razão disso, fizeram sacrifícios para que os filhos estudassem música. Quando ele começou estudar com X, o primeiro objeto de valor foi a formação educativa, “Lógico que comecei sem intenção nenhuma, comecei para ter uma formação musical, só”. No entanto, em um segundo momento, o sujeito viu-se diante de um dever fazer: o momento do vestibular e a hora de tomar uma decisão profissional; “e quando terminei o ensino médio teve aquela coisa de vestibular e ter que tomar uma decisão”.



Nesse momento, o dever e o querer desconstruíram-se. O dever apontava para as profissões de maior destaque social e econômico à época “Cheguei a fazer vestibular para medicina, a ideia era estudar medicina, aquela coisa de ou estudar advocacia, medicina ou engenharia, aquela coisa da época”. A questão não se resolveu, pois o sujeito achou que devia fazer medicina, mas não queria. Na verdade, o querer estava em outro percurso, o da formação musical. Faltava, porém, que esse sujeito pudesse vislumbrar um horizonte em que fosse possível aliar o dever e o querer, ou seja, o estudo do violão precisaria, necessariamente, fornecer ao sujeito o objeto de valor profissão e sustento material. Então, o destinador surge para complementar o querer fazer do sujeito com um dever fazer, mostrando-lhe a possibilidade de tornar-se um músico profissional, “aí falei para o X e ele me disse que cada vez mais se convenciu de que eu seria um excelente músico e violonista. Aquilo me deixou muito motivado e eu resolvi fazer para valer e estudando”.

Essa proposta foi suficiente para que o sujeito, já impelido pelo querer, se deixasse manipular pelo dever e aliasse seu desejo pessoal de tornar-se músico à possibilidade de manter-se financeiramente como tal.

3. Conclusões

A breve proposta analítica aqui apresentada visa somente ilustrar mais uma possibilidade de compreensão dos discursos dos agentes presentes no processo de educação musical e formação profissional. Diante da grande variedade e quantidade de relatos de experiências possíveis sobre o processo de aprender música e torná-la sua profissão, entendemos ser útil a utilização de ferramentas analítico-discursivas para a objetivação dos dados e sua melhor compreensão. Naturalmente, em virtude da limitação de espaço neste trabalho, coube-nos apenas um exercício de breve explanação teórica e aplicação, ficando portanto para outras oportunidades a exploração mais minuciosa desta proposta.

Referências:

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

TATIT, Luiz. *A abordagem do texto* in FIORIN, José Luiz (org.) *Introdução à linguística*, p. 187-210. São Paulo: Contexto, 2010

GREIMAS, Algirdas J. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1976



PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. São Paulo: Forense Universitária, 2006.