

Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?

MUSIC TEACHING PRACTICES: MARIONETTE STRINGS OR ARIADNE'S STRINGS?

REGINA MARCIA SIMÃO SANTOS Departamento de Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (Rio de Janeiro/RJ)

► regina.marcia.simao@gmail.com

*[...] não mais o papel do detetive nem do professor, mas
o de simplesmente “puxar fios” ao invés de “decifrar.”*
(Ferraz, 2005, p. 89)

resumo

Neste ensaio quero problematizar teoricamente situações vividas durante cerca de duas décadas na disciplina Prática de Ensino de uma universidade pública federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Considero questões recorrentes nos diversos cenários tanto da escola regular quanto dos cursos livres, e dialogo principalmente com Deleuze e Guattari, a fim de compreender e lidar com esse processo dos professores cartógrafos que todos nós realizamos, visando à produção de conhecimento em sala de aula, entre o liso e o estriado de um programa de ensino, numa experiência de problematização e aprendizagem inventiva

PALAVRAS-CHAVE: educação musical; práticas de ensino; cartografias; liso e estriado.

abstract

In this essay I theoretically want to problematize situations experienced for about two decades in the Teaching Practice subject offered in a public federal university from Rio de Janeiro (UNIRIO). I consider recurring issues in several panoramas in both regular school and free courses, and I deal mainly with Deleuze and Guattari, in order to understand and handle this process of teachers as cartographers that we all carry out, reaching the production of knowledge inside the classroom, through the smooth and striated of a teaching program, in an experience of problematization and inventive learning.

KEYWORDS: music education; teaching practices; cartographies; smooth and striated.

Introdução

Atuei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por mais de 30 anos, dos quais a maior parte na disciplina de Prática de Ensino. Disponibilizo aos leitores que gostam (ou que gostariam ainda mais) de ensinar música algumas questões que foram foco de nossas conversações sobre práticas de ensino de música desenvolvidas nas mais diversas circunstâncias - primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, Educação Infantil, cursos livres de música e escolas profissionalizantes de nível técnico. Mais do que descrever as tensões que os professores vivem, as negociações e as alternativas alcançadas, quero aqui problematizar teoricamente tais situações e considerar as questões recorrentes nesses cenários de educação musical. Para tanto, dialogo com autores, a fim de compreender e lidar com esse processo dos professores-cartógrafos que todos nós realizamos.

lidar com os fios da marionete ou puxar os fios de Ariadne?

Marionete ou boneco de fio é uma forma de teatro de bonecos que serve de entretenimento para adultos e crianças. Trata-se de uma espécie de boneco ou outra figura animada sempre manipulada por fios, cabos ou vareta. Os bonecos ou figuras (de animal ou criatura antropomórfica) são sempre controlados por cima, por uma pessoa oculta atrás de uma tela, em um palco em miniatura. Uma marionete simples pode chegar a ter vários fios para mover pernas, mãos, ombros, cabeça, coluna. Há sempre um *expert* manipulador de uma marionete. Além do boneco ou figura animada, os fios de comando e a cruzeta são os outros elementos estruturais extremamente importantes, pois controlam os movimentos, gestos e ações pretendidas pelo animador. Esta é uma técnica usada em diferentes culturas, uma arte ancestral que vem incorporando permanentemente novas tecnologias e materiais ao longo da sua história.

Ariadne faz parte de um conto mitológico. Trata-se do mito de Ariadne e seu fio no labirinto (Deleuze, 1997, p. 114-121)¹. Ariadne está entre Teseu e Dioniso-Touro. Teseu lembra o herói. Ele vence o touro. Ele frequenta o labirinto, decifra enigmas, mas tem uma impotência para rir e brincar. Segurando o seu fio, Ariadne guiou Teseu no labirinto. Ao lado de Teseu, Ariadne é a âlma, a Alma, mas a alma reativa, de negação da vida. Ariadne é abandonada por Teseu. Ariadne é então levada por Dioniso-Touro e descobre nele uma vontade afirmativa: ele nada carrega, e sabe rir, brincar, dançar, isto é, afirmar. Ariadne agora se alivia com Dioniso. Entende que sua “atividade” anterior não passava de um empreendimento de “vigilância (o fio)”. Para Dioniso, a experiência do labirinto é “a dos percursos e trajetos” (p. 120). E os fios de Ariadne servem de guia no caos desse labirinto. Pandolfo (1997) toma uma das versões desse mito e apresenta uma das falas endereçadas ao herói Teseu:

Entrar no labirinto, é fácil. O difícil é sair dele. (...) para retornar (...), é preciso que estejas ligado ao fio de Ariadne; eu te preparei alguns novelos que levarás contigo e que desenrolarás na medida de teus progressos (...); e, para voltar, tu o rebobinarás até a extremidade que Ariadne segura. (Pandolfo, 1997, p. 26)²

Teseu se reencontra pelo e no fio de Ariadne. A versão utilizada por Pandolfo faz do labirinto não mais um lugar *de onde não se pode sair, mas de onde não se quer sair, por*

1. Remeto ao último livro de Gilles Deleuze, denominado *Crítica e Clínica*, que tem a primeira edição datada de 1993, escrita no original em francês.

2. Tradução feita por Pandolfo, de trecho de Gide, de 1946.

causa dos seus “encantos” (p.29, grifo meu). Fios de comando, de manipulação e controle dos bonecos-marionetes. Fios que servem de guia no labirinto, e que se desenrolam na medida de nossos progressos. Isso fica claro nos casos trazidos aqui: o caso da música **“Thriller”** (do álbum de Michael Jackson) e o caso que se intitula **“Música erudita é música que não tem ritmo”**. Habitar esses territórios pode se tornar um lugar de onde não se sai rapidamente, por causa dos seus achados e encantos.

o caso “música erudita é música que não tem ritmo”: a produção de conhecimento em sala de aula

Música erudita é música que não tem ritmo” trata das hipóteses dos alunos e sua produção de conhecimento em sala de aula, junto à professora de educação musical. Uma criança do ensino fundamental (primeiro segmento, rede privada, Rio de Janeiro, 1992) responde à pergunta da professora sobre o que é música erudita - um estímulo inicial criteriosamente escolhido para dar início à nova unidade programática. Contrastam a intenção proposicional/definicional da professora e a cartografia produzida pelas crianças: “música erudita não tem ritmo”, “música erudita é Pavarotti” (o tenor italiano que tinha estado no Brasil em 1991), “música erudita é..., é..., é...”:

Música erudita é Pavarotti. Ao contrário do professor, que destacava a autoria das obras e a biografia dos compositores, serve-se este aluno de uma síntese ancorada na situação de performance, contextualizada, e na figura do intérprete, que é a instância de produção que a mídia destaca. Ele ganha a dimensão do ator em cena: importa ver como ele canta (uma transversalidade) e não apenas ouvir a música. E importa a probabilidade instaurada por cada performance efetivamente realizada, na situação de comunicação. Portanto, um diálogo com outras tantas performances que os alunos tenham em mente, gerando questões, experiências de prática musical e sistematização do conhecimento. (Santos, 1998, p.30)

Música erudita é [...] a que “não tem ritmo”. Isto não suscita no professor qualquer curiosidade sobre a hipótese elaborada pelo aluno em torno do conceito de ritmo, após uma unidade programática sobre Música Popular Brasileira que havia acontecido. Não se cogita de que o conceito de ritmo, que se pretendeu construir na unidade anterior, não se presta para se pensar o que é “não ter ritmo”. E também nenhum questionamento há sobre como se dá uma elaboração do ritmo musical em dada música reconhecida como “erudita”. Nem tampouco sobre a que aspecto estariam os alunos se referindo, e com que lógica, ao falarem da “ausência” de ritmo como uma característica da chamada música erudita. (Santos, 1998, p. 30)

Não se trata de substituir, negar ou desmerecer as tentativas de definição das crianças. Seria o caso de se devolver a afirmativa da criança na forma interrogativa, transformando-a numa atitude de investigação? Seria o caso de se abrir uma investigação sobre ritmos na escuta de várias músicas, onde e quando os encontramos, na experiência diária da vida urbana? Esta seria uma maneira de investir na atitude do cartógrafo: aquele que rastreia (busca pistas), que é tocado por algo que possui a força de afetar, faz um pouso ou parada no movimento (formando ali um território) e faz um reconhecimento atento (reconduzindo ao objeto e destacando seus contornos) (Kastrup, 2009, p. 40-47)³.

3. Sobre isso, ver o artigo intitulado “O menino do violão”, publicado na Revista da ABEM (Santos, 2011a, p. 41-52).

entre o liso e o estriado: as linhas do rizoma no cotidiano curricular

Uma ideia de ritmo fora construída (ou não?) na unidade precedente, voltada para música brasileira popular. Para a criança em cena, música erudita não tem ritmo. Ausência de ritmo pode ser compreendida como ausência de uma sonoridade de referência trazida pelo estudante: uma batida-pulso (*beat*) obstinado, algum padrão rítmico impregnante (uma levada), acentos regulares ou irregulares, algo que funcione como uma linha (*time line*) que sustenta o movimento rítmico, padrões desdobrados em unidades mais e mais subdivididas, ou um timbre, uma intensidade, um caráter musical mais “eletrizante”, um som techno contemporâneo, uma formação de conjunto específica...

Aqui ficam claramente estabelecidas duas alternativas para a produção de conhecimento em aula. Apresentamos essas duas alternativas usando as imagens ou noções do liso e do estriado, que nos ajudam a compreender a tensão que permeia o cotidiano curricular quando tratamos de planejamento de ensino. Trata-se do liso e do estriado na organização espaço-temporal dos saberes, conhecimentos, habilidades, conteúdos curriculares. No presente caso, estria-se o programa de ensino, planejando unidades programáticas como códigos de coleção “erudito” e “popular”, tomando como referência práticas culturais que, contudo, são permeadas por constante captura e indefinição de territórios. Para que nenhuma criança se confunda ou se perca nos seus percursos cartográficos, o professor organiza a aparente confusão: música erudita é Sibelius, Chopin, Stravinski... e distribui os nomes dos compositores para pesquisa em casa. Um estriamento está prestes a ser feito pelo professor, para servir ao aluno.

Fios de comando, de manipulação e controle dos bonecos-marionetes. Abandono dos fios (hipóteses dos alunos e provocações da professora) que serviriam de guia no labirinto, e que se desenrolariam na medida dos progressos dos alunos e em função de seus achados e encantos. Ocupar espaços de modo liso ou de modo estriado são imagens que nos animam nesta discussão, a partir de termos tomados do compositor Boulez pelos filósofos contemporâneos Deleuze e Guattari (Deleuze; Guattari, 1997, p.179-214).

Boulez (2002; 1992)⁴ fala do tempo e do espaço musical, qualificando-os como liso e estriado. Refere-se ao tempo musical liso ou amorfo e ao tempo musical estriado ou pulsante. Espaço liso e estriado, tempo liso e estriado, é como Boulez (2002) se refere ao espaço sonoro e ao tempo musical⁵. Tempo e espaço estriados fazem referência à pulsação (tempo musical pulsado) e ao temperamento musical (alturas do espaço sonoro). Tempos e espaços estriados são assim comparados: “a pulsação é para o tempo estriado o que o temperamento é para o espaço estriado” (Boulez, 2002, p. 91). Tempo amorfo é comparável à superfície lisa. Tempo pulsado é comparável à superfície estriada. Boulez (2002) trata das leis fundamentais do tempo em música: “no tempo liso, ocupa-se o tempo sem contá-lo” (Boulez, 2002, p. 94). No estriado, conta-se o espaço-tempo, para ocupá-lo. No tempo liso, há multiplicidades não métricas; no estriado, há multiplicidades métricas. Mas tempo *liso* e tempo *estriado* são categorias suscetíveis de interação recíproca.

4. Respectivamente, livros de 1963 e 1985.

5. Sobre esse tema, ver mais detalhes no texto de Santos e Alfonzo (Santos; Alfonzo, 2004), apresentado no Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação.

Boulez (2002; 1992) mapeia uma diversidade de possibilidades de estriar (contar, medir, metrificar) o tempo musical. *Rythmos*, do grego, diz da qualidade do que flui, se move, e da condição de medida, a partir da percepção de descontinuidades e da instituição de padrões de ordenação (regularidade, periodicidade). O retorno e a variação de eventos acabam servindo à organização do tempo-espço, articulando um percurso e criando expectativas nesse fluxo: são variações de duração, intensidade, timbre, altura, ou do plano harmônico.

Boulez (1992) fala do tempo na visão da métrica dos compassos, dos sistemas métricos e rítmicos segundo uma métrica prevalente na música ocidental (da regularidade binária, ternária, quaternária). E fala das imprevisibilidades rítmicas que fogem à métrica, usando recursos de medida e/ou diluição do tempo desde a virada do século XIX para o XX. Boulez (1992) mapeia possibilidades de organização desse tempo musical segundo uma métrica regular, e conforme uma métrica irregular. Diz da métrica regular, metronômica e dos compassos, das pulsações e suas subdivisões, valores de duração - sempre o hábito “arraigado” de “medir o tempo musical por uma espécie de oscilação de um pêndulo” (p. 75). Esse tempo pulsado é suscetível de ser modificado pela velocidade, aceleração ou desaceleração. Nesse tempo pulsado, impera um tempo cronométrico como balizagem regular ou irregular, mas sempre sistemática (pode ser a pulsação, ou uma unidade menor, ou um múltiplo da pulsação).

Boulez (1992; 2002) trata do tempo liso ou amorfo, que só de uma maneira global se refere ao tempo cronométrico, ou tem como referência uma pulsação única e regular caracterizada por proporção desigual, ou durações sem nenhuma indicação de proporção. Destaca o tempo reto (qualquer que seja o corte, resultará num módulo constante); o tempo curvo; o tempo regular e o tempo irregular (qualquer que seja o módulo, o corte permanece fixo; ou o corte varia segundo uma proporção numérica ou o tempo).

Nesses tempos lisos ou amorfos, a distribuição estatística dará a esses tempos a qualidade de dirigidos ou não. Nos tempos estriados, são os focos que ordenam as simetrias parciais ou totais. Tempos não-homogêneos são quando o estriado e o liso se alternam ou superpõem, podendo ser direcionais ou não, segundo a distribuição das durações.

Segundo Boulez (2002), no tempo liso “o controle escapa” (p. 93). Uma distribuição estática em um tempo estriado tenderá a dar a impressão de um tempo liso, enquanto que uma distribuição diferenciada, dirigida, num tempo liso, especialmente a partir de valores vizinhos, confundir-se-á facilmente com o que se pode habitualmente obter de um tempo estriado.

Vamos então ao espaço liso ou estriado, considerando os escritos de Boulez sobre o espaço sonoro (as alturas). Boulez (2002, p. 82) fala do espaço temperado (qualquer temperamento), do espaço não temperado (constituído segundo qualquer módulo - uma oitava ou qualquer outro intervalo) e dos espaços sonoros variáveis (as definições são móveis, no curso mesmo de uma obra). Portanto, o espaço sonoro pode sofrer diferentes tipos de corte, seja ele definido por um padrão, ou não determinado (irregular). As frequências, distribuídas em intervalos (cortes, módulos), ou distribuídas estatisticamente (sem corte), constituem espaço estriado reto (razão constante e fixa) ou curvo (razão variável), curvo focalizado ou não focalizado (variável regularmente ou não).

Há os espaços retos, cujo módulo invariável (um intervalo qualquer) reproduzirá as frequências de base em todo o âmbito dos sons audíveis. E os espaços curvos, que dependem de um módulo variável *regular* (produzindo um espaço curvo focalizado) ou *irregular* (não focalizado), sendo foco o módulo de definição a partir do qual todos os outros se definirão.

No caso do focalizado, como espaço de simetria parcial ou total, conforme se situe no meio do âmbito ou não. Espaços curvos têm um ou mais focos, sendo espaços regulares (muda o módulo, mas o temperamento é sempre igual) ou irregulares. Tudo se aplica aqui: categorias retas, curvas, regulares, irregulares, competem aos espaços estriados (um sistema de proporções).

Espaços lisos não podem ser classificados senão de uma maneira mais geral, pela distribuição estatística das frequências. Distribuição relativamente igual gera espaço não dirigido. O espaço dirigido, por sua vez, pode ter um ou mais pseudofocos. Importante é considerar que “um espaço liso fortemente dirigido tenderá a se confundir com um espaço estriado” e “um espaço estriado, em que a distribuição estatística das alturas utilizadas *de fato* se dá por igual, tenderá a se confundir com um espaço liso” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 184).

Deleuze e Guattari (1997) usam os termos *liso* e *estriado* para dizer que o espaço liso não traz cânones de controle e saídas previamente estabelecidas, razão pela qual as decisões são tomadas ao longo do percurso (sobre como mover-se, onde parar). No espaço liso, os pontos estão subordinados aos trajetos, pois é o trajeto que provoca a parada. Mudanças de direção decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou do ponto a ser atingido. Por outro lado, o espaço estriado já vem previamente fechado, medido, demarcado para aquele que vai atravessá-lo. Nele, o trajeto e as paradas são determinadas pelos pontos previamente estabelecidos: é Sibelius, é Chopin, é Stravinski... O fato é que nem o liso nem o estriado se mantêm como formas isoladas; passa-se de um para outro: ora voltamos a fechar um espaço, ora voltamos a abri-lo, atentos às pistas, escutas, hipóteses dos alunos, aos modos pelos quais são afetados e afetam os materiais. Há sempre algum modo de estar no espaço, de ser, de pensar. Deleuze e Guattari (1997) lembram que podemos ocupar espaços altamente demarcados, alisando-os; e que podemos ocupar espaços lisos, fazendo neles estriamentos (Santos, 2011b, p. 237-278).

Poderíamos agora também recorrer à imagem do rizoma⁶ em seu emaranhado de fios, como forma de entender a produção de conhecimento em sala de aula, lugar do cotidiano curricular. Diferentemente da lógica de “decalcar”⁷ os modelos, importa “puxar” os fios e com eles tecer a rede do conhecimento, num jogo de conexões nesse emaranhado de fios. Deleuze e Guattari (1995) usam o termo rizoma para tratar de uma alternativa no campo da cognição, caracterizada por rede ou espiral de “anéis abertos” (p. 18) ou “anéis quebrados” (Deleuze, 1992, p. 37). O termo rizoma, tomado da botânica, refere-se a caules e raízes que se espalham em qualquer direção: a hera que cresce no muro, o gengibre (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18; Deleuze, 1992, p. 37). Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade.

Rizoma é por onde passeio para produzir territórios: o quanto a música de Vivaldi soa diferente da música de Stravinski - numa obra específica, numa passagem específica. Enfim,

6. Remeto o leitor interessado nesta discussão sobre rizoma, à leitura do texto publicado em 2006, que detalha uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical (Santos, 2006).

7. E quem nunca brincou de decalcar modelos, na sua infância? Eram carimbos, forminhas e outros objetos, sempre um pré dado. Observo crianças que, diante da massinha de modelar, aguardam os moldes ao invés de se atirarem à experimentação dos materiais, suas texturas, cores, temperaturas, manipulando-os com movimentos rotativos, golpes, fragmentando-os, reintegrando-os, gerando formas etc...

não qualquer música, mas aquela que é objeto de escutas, naquela passagem, naquele trecho, ou nas conexões estabelecidas entre duas músicas.

Na situação descrita - “música erudita é música que não tem ritmo” - muitos “fios” podem ser puxados. Cabe ao professor rascunhar esses mapas, que são sempre “desmontáveis” (Deleuze; Guattari, 1995, p.22). O professor deve estar atento a essa rede ou “teia de aranha” no seu trabalho cotidiano. Cabe ao professor e aos estudantes estabelecerem conexões, produzir pontes. Portanto, esse jogo-cartografia na produção de conhecimento é sempre singular e não há livros de receita sobre uma fórmula ideal, mas uma atitude de invenção e potência de problematização de professores e estudantes nas situações de ensino e aprendizagem⁸.

Kastrup (2001; 2009), num enfoque deleuziano, fala dessa aprendizagem como potência de problematização, no lugar da reconhecimento (ou *reconhecimento automático*). Kastrup (2001) cita alguns exemplos circunscritos à experiência de reconhecimento, de se dizer *o que é isso*: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo (p. 207). Já o *reconhecimento atento*, termo de Bergson (Kastrup, 2009, p. 45), é uma experiência de problematização e aprendizagem inventiva, e supõe dizer “*vamos ver o que está acontecendo*” (p. 45). No caso, vamos ver o que está acontecendo nesta música de Sibelius, de Chopin, ou nesta cantada por Pavarotti.

o caso da canção “Thriller”: as culturas juvenis e as escutas empíricas dos sujeitos

Thriller é lançado em 1982 e marca internacionalmente a música *pop*. Está na memória dos jovens naqueles anos seguintes, época em que registramos este caso (final do segundo segmento, rede pública municipal, Rio de Janeiro). No Brasil, *Thriller* vem a ser o álbum internacional mais vendido de todos os tempos, tendo interessado, até 2001, a 1.2 milhões de brasileiros⁹. A faixa “Thriller”, que dura 5 minutos e 58 segundos, é a referência tomada neste relato. Justificamos a escolha dessa obra, que é: (1) representativa de uma cultura estética juvenil contemporânea; (2) integrante do universo cultural dos sujeitos naqueles anos 1980; (3) elemento nucleador para o desdobramento de direções do ensino, favorecendo a ampliação e sistematização de conhecimentos (saberes, habilidades, competências).

Como a imersão e escuta da canção “Thriller” pode servir de elemento nucleador para a sistematização de conteúdos e habilidades num programa de ensino, seja no contexto da escola básica ou no contexto das escolas de música? Mapeiam-se as direções que um projeto de ensino de música pode tomar, possibilidades de derivação de conteúdos musicais, conceitos, habilidades no ensino considerando como foco deflagrador (disparador) uma música do repertório, algo tomado da prática social.

O professor - aquele que atrai para o saber da matéria (corpo-música, objeto-música) - toma das práticas sociais os elementos para o seu trabalho pedagógico. Há décadas Saviani

8. Sobre aprendizagem como invenção e potência de problematização, ver Santos, Regina M S. Um paradigma estético para o currículo. IN: Santos et al. *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011b. Esta obra foi reeditada em 2012 (2ª edição, ampliada e atualizada).

9. Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Thriller>> Acesso em: 20 jun. 2011. Página conforme atualização às 14h53min de 17 de junho de 2011. Esta é a fonte para as informações trazidas sobre *Thriller* a seguir.

(1993) diz que devemos ter a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada na prática pedagógica. Considerar a prática social não é procedimento a ser adotado apenas no início do processo pedagógico. Paul Hirst (1993) defende uma educação formal organizada em torno de práticas sociais. Cada conjunto de práticas sociais, culturais, ofereceria um núcleo de temas e focos de desenvolvimento de habilidades. Remeto ao que já considerei em texto de 1993:

Trabalhar sobre o “quadro sociocultural propriamente dito”, [...] promover a ampliação do conhecimento, atravessando a “memória do mundo”, os saberes historicamente acumulados, não de forma bancária, enciclopédica, senão por meio de uma atitude instigadora, provocadora de um saber que se traduza na conscientização dos modos como o homem se relaciona no mundo; atitude instigadora que promova a construção do conceito [...]. Desenvolver o “ouvido pensante”, por constantes aproximações, numa abordagem onde a musicologia deriva da prática - não de uma prática pedagógica artificialmente montada com fins de ensino-aprendizagem -, mas das práticas da cultura. (Santos, 1993, p.125)

John Paynter (1983) discorre sobre essa possibilidade de um currículo de música equilibrado, não por ter um pouco de canto, leitura, escrita, apreciação, criação etc, mas por conter “princípio unificador que liberte o potencial musical em várias direções e ainda assegure a abordagem de conceitos musicais, sem nenhuma fragmentação” (p. 66). Paynter (1983) sintetiza toda essa questão, considerando a imperiosa necessidade de partir de uma experiência (de escuta, criação, execução) que nos capacite a lidar com outros e variados usos do ritmo, harmonia, timbre... no contexto de outras práticas e fazeres musicais em sociedade:

Há pouco valor em se saber sobre pulso, ritmo, harmonia, timbre etc a não ser que se possa fazer uso musical (artístico) de tais conceitos, e a não ser que a visão derivada da experiência seja tal que nos capacite a lidar com outros e variados usos do ritmo, harmonia, timbre etc como e quando os encontramos. (Paynter, 1983, p. 34 - tradução de Regina M. S. Santos)

Thriller é o sexto álbum de estúdio do artista americano Michael Jackson, álbum que solidificou o seu status como um dos principais *popstars* do fim do século XX, ao lado dos Beatles. Fica para trás o menino do grupo musical Jackson Five, que aparece ao mundo naquele ano de 1982 “brincando de Halloween com um exército de mortos-vivos”. Lançado em 30 de novembro de 1982 pela gravadora Epic Records, tendo como produtor Quincy Jones, o álbum *Thriller* aborda temas como a paranoia e o sobrenatural e explora gêneros como o *soul*, *rock*, *R&B* e *pop*. Em pouco mais de um ano, o álbum se tornou (e talvez continue a ser) o mais vendido de todos os tempos, com vendas estimadas por diversas fontes entre 65 e 110 milhões de cópias ao redor do mundo. Em 1982, eram poucos os países que produziam listas oficiais de álbuns mais vendidos e *Thriller* esteve na primeira posição de quase todas essas listas¹¹.

10. Expressão usada na matéria *Festa para os 25 anos de Thriller*. JB segundo caderno, p. 02, 15 fev 2008.

11. Sete das nove canções do álbum foram lançadas como *singles*, e todas chegaram às dez primeiras posições da *Billboard Hot 100*, parada de sucessos da revista americana *Billboard*. O álbum conquistou um recorde de Prêmios Grammy em sua edição de 1984. O livro *Guinness* dos Recordes o lista como o mais vendido da história, adquirido por mais de 140 milhões de pessoas até 2006. Ficou na vigésima posição da lista dos “500 Melhores Álbuns de Todos os Tempos” feita pela revista *Rolling Stone* em 2003, e foi classificada pela National Association of Recording Merchandisers na terceira posição de sua lista de 200 Álbuns Definitivos de Todos os Tempos. O álbum foi incluído na lista dos 200 álbuns definitivos feita pelo *Rock and Roll Hall of Fame*. Fonte: Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Thriller>> Acesso em: 20 jun.2011.

Não obstante as especulações em torno do número de cópias vendidas, o posto de disco mais vendido da História é incontestável. A produção do álbum envolveu sessões de gravação realizadas entre abril e novembro de 1982 em Los Angeles, na Califórnia. Em *Thriller*, Michael assina a composição de quatro músicas e ainda divide créditos com Rod Temperton pela autoria da faixa-título. O álbum foi o primeiro a usar com sucesso o videoclipe como ferramenta promocional. O álbum ainda hoje é lembrado pelos videoclipes, absolutamente inovadores e revolucionários para a época. Com o curta-metragem gravado para acompanhar a canção “Thriller”, Michael e o diretor John Landis estabeleceram novos horizontes para a concepção dos clipes, que passaram a ser vistos como pequenos filmes. Os passos de dança lançados por Michael são outro marco do álbum *Thriller*. Edições especiais saíram em 2001 (com entrevistas adicionais, faixas bônus) e em 2008 (como *Thriller 25* - com DVD, remixagens, novos clipes, faixa até então não lançada, encarte com fotos do acervo pessoal do astro). Destacam-se os bastidores da locução do ator Vincent Price para a faixa-título, com um trecho do *rap* não incluído na mixagem final da canção. O ano de 2008 traz a nova versão do disco mais vendido da História. Essas versões, portanto, são posteriores à experiência aqui descrita.

Sobre “Thriller” na sala de aula, antes de qualquer pretensão a uma definição genérica ou análise estrutural desta faixa-título, algumas escutas são bem-vindas. A música está na memória como um espetáculo-show para ver, ouvir, dançar. Ouvir essa faixa do álbum anima a todos que, de imediato e espontaneamente, acompanham a música marcando algum ritmo, um padrão tomado e repetido com a mão, com movimento de dedos, pés, todo o corpo. Fazem isso um pouco timidamente, sentados. Observo que os recortes são diversos, há muitas linhas que se cruzam no emaranhado rítmico que vai se formando, a partir das estruturas eleitas por cada um do grupo. Aos poucos, vou provocando-os quanto à escuta dessa diversidade de ritmos produzidos no grupo. Fica em evidência uma ou outra marcação ou a sobreposição dessas linhas, produzindo uma outra linha que se passa entre as inicialmente produzidas. Isso dura algum tempo, que considero suficiente para aquele momento. Com um gesto-guia, flagram-se combinações diversas. Qualquer um do grupo pode guiar esse resultado e o comando passa de um para outro, que se torna o regente ou “grande orquestrador” das sonoridades daquela turma. Cada um do grupo tem autonomia, tem poder de decisão musical, exerce uma escuta interior que antecede seu ato intencional como regente. Todos vão de nuance em nuance, por matização, ou fazem explodir linhas e ritmos e sonoridades contrastantes. Vão experimentando, caminham de achado em achado.

Mas a aula continua. Querem falar sobre a música - seu intérprete, seus passos. São diversas as direções e dimensões que a escuta lhes garante, imbricando o áudio ao visual que trazem da memória, nas tantas reproduções vistas nas telas. Tão logo começam a remeter a um e outro evento sonoro, ofereço-lhes giz para que registrem esse evento no quadro que temos na sala. Vão registrando e falando: “é como um bloco, seco, forte, curto, remete a uma porta que bate”... É a voz falada, rouca e grave do intérprete que eles imitam. É a linha melódica que se anuncia aos poucos. É a voz-solo, é a gargalhada que funciona como *coda* ou arremate da música. Muitos eventos são destacados, e cada um do grupo tem a chance de ir ao quadro e relacioná-los aos que já vão integrando essa linha do tempo das ocorrências sonoras da canção “Thriller”. Resulta em uma audiopartitura feita pelos próprios alunos, a partir das paradas e decisões tomadas ao longo do percurso. As marcas colocadas pelos jovens e logo comentadas no grupo indicam que há pertinência na escuta.

Importa examinar que aspectos foram selecionados e privilegiados pelos ouvintes. O título conta, assim como a performance visual coreográfica, de luzes e flashes. Captar o “estilo” Michael Jackson coloca os sujeitos ante uma coleção de fenômenos aparentados, de músicas análogas. E há os fatos que se dão localmente e contribuem para a produção de sentido - estratégias elaboradas na veiculação desse produto cultural massivo. Os alunos contextualizam a obra.

A aula continua nesse fluxo permanente que envolve ser afetado e afetar a obra com seus recortes. Os alunos tomam as ideias do compositor para expandi-las em sua própria criação musical que se segue: experimentações, criação de micro formas, gestos musicais que logo se encadeiam e compõem a macro forma. Escuta, investigação, experimentação e análise se completam. Os sujeitos fazem seus recortes na escuta, trazem suas representações sobre música. Fazem escutas empíricas – dessas músicas do universo *pop*, assim como de músicas “sérias”, da tradição “erudita”, como no caso já narrado neste artigo.

**ser arrastado
pelas
sonoridades,
produzir escutas
e conhecimento
sistematizado**

Sobre a apreensão empírica do ouvinte, Tatit (1989) diz, nos seus estudos de doutoramento, que

[é] comum alguém dizer que ouviu um samba do Tom Jobim, um rock dos Titãs ou mais uma canção romântica do Roberto Carlos. Todas essas designações de gênero denotam a compreensão global de uma gramática. Significa que o ouvinte conseguiu integrar inúmeras unidades sonoras numa sequência coerente e que identificou a similaridade de tal sequência com outras do mesmo paradigma. (Tatit, 1989, p. 71)

Stefani e Marconi (1989) também consideram a escuta de um grupo *sem* competência musical especial que, não recebendo qualquer informação sobre a obra no momento da audição, escuta o prelúdio de Debussy *La Terrasse des Audiences Du Clair De Lune*. Os pesquisadores querem confrontar as afirmativas intuitivas deste grupo com a posição de analistas e críticos musicais sobre o mesmo prelúdio, para ver alguns níveis de sentido comum, próprios aos diferentes tipos de ouvintes: que traços musicais concorrem para dada construção do sentido.

Delalande (1988-1989) considera que produtor e receptor constituem o objeto-música diferentemente: cada conduta, com seus respectivos recortes de unidades. Para o autor, em semiologia da música há o objeto material (acústico ou a partitura), mas o objeto de análise são os traços da configuração como resultados de decisões do produtor e do receptor. Ele discute sobre a pertinência de uma “unidade perceptiva” e diz que a análise funcional é um “artifício demonstrativo” (Delalande, 1993, p. 181), pois as unidades podem ser distinguíveis só na teoria. A realização de recortes, formando unidades perceptivas, implica em considerar a função delas na sucessão sonora e na sua função comunicativa (a circunstância em que tal linguagem se dá). Portanto, a definição de “unidades” demanda uma relação com o sujeito.

Essa diferença entre o que está dado na produção e o que está dado na recepção também interessa a Nattiez (1993; 1990). Ele ressalta que a “utopia da comunicação” em música se deve quando a expectativa é de simetria entre poiesis e estesis (Nattiez, 1990, p. 3). Da mesma forma, destaca que não se pode falar que as músicas sejam inaudíveis,

que delas nada se entenda (Nattiez, 1993, p. 179). Cito: “Não é porque o sistema poiético não foi encontrado que o ouvinte nada entendeu. Ele sem dúvida percebeu uma imensa desordem, uma confusão ou lampejos, fulgurações e porque não também uma textura musical interessante?” (Nattiez, 1990, p. 3).

Penetra-se na obra progressivamente e não de um só golpe: vai-se de uma percepção mais imediata, “global, sumária, intuitiva”, “passiva” (resisto ao uso deste termo) para uma percepção “aguda, analítica, responsável, ativa”, segundo Boulez (1986) em “Le système et l'idée” (Nattiez, 1990, p. 14). Nattiez cita Boulez referindo-se à possibilidade de uma segunda audição, mais específica (Nattiez, 1990, p. 13) - portanto, níveis que lembram o que Delalande (1988-1989) chama de condutas de escuta, ou Poland (*apud* Nattiez, 1990), de “musical behavior” - comportamento musical (p. 14).

Nattiez (1993), em texto inédito sobre fidelidade, autenticidade e julgamento crítico,¹² tratando do receptor, diz que tudo pode integrar o objeto de julgamento crítico, mas “o pipocar de significados, a proliferação de interpretantes não deve conduzir a um relativismo absoluto” (p. 105). No referido texto, ele defende uma concepção “pluralista e construtivista (grifos do autor), não somente da interpretação musical, mas igualmente do julgamento crítico” (p. 87). Ele critica quatro posições existentes na musicologia.

Primeira posição: toda reconstituição do passado é um ato de seleção de fatos tidos como pertinentes em função de uma hipótese (há a historicidade e o cultural do musicólogo e do intérprete - é possível ter um discurso verdadeiro sobre o passado?). De que ponto de vista se colocam os protagonistas, fora da história e da sua própria cultura? Por outro lado, “as estratégias composicionais são múltiplas, complexas e cambiantes” (Nattiez, 1993, p.92). Segunda posição: não se pode reduzir a obra às estruturas discerníveis na partitura, pois uma obra diz de um estilo, o que requer considerar “várias obras de um mesmo compositor ou de uma época” (Nattiez, 1993, p.93), e tal redução estrutural exclui do fato musical o domínio das significações “referenciais e emotivas” (p. 93). Terceira posição: sai-se da redução ao nível imanente, mas elimina-se o tempo quando se reduz a questão da pertinência à posição estética, ou quando se fala das intenções no nível poiético. Nattiez (1993) foge destes dois extremos e das posições historicista (1ª) e estruturalista (2ª) em sua busca do que é puro. No caso de obras de longa duração, as condições estéticas já não são as mesmas da época da produção da obra no seu contexto original¹³. Quarta e última posição: mais do que a ênfase no

12. Nattiez, J-J. Fidélité, authenticité et jugement critique. _____. *Le Combat de Chronos et d'Orphée (essais)*. Christian Bourgois Editeur, 1993, p. 81-113.

Texto inédito, tem origem em conferência cujo texto foi publicado em 1991 e tomado como objeto de estudo na 4ª Conferência apresentada ao Collège de France em nov.93, sobre *Le discours sur la musique: sémiologie ou herméneutique?* Texto revisado para a presente publicação.

13. Se no barroco a música era imitação das figuras de retórica, hoje estes conteúdos provenientes da retórica não podem nos falar, diz Nattiez (1993, p.108). Nattiez remete a Harnoncourt, quando afirma que as obras de Bach, entre elas a Paixão Segundo São Mateus, são impregnadas de símbolos, descrições sonoras, enigmas numéricos que não nos dizem mais grande coisa hoje, embora tenham formado um solo de referência em certa época (Nattiez, 1993, p.109). Nattiez traz a fala de Morgan, em Kenyon (simpósio de 1988): “Não podemos recriar a ‘aura’ do contexto original” (p.109). As obras de Bach foram escritas para circunstâncias precisas. Beethoven e Stravinsky estarão ante a obra de Bach com outros ouvidos, que os dos músicos e ouvintes da época de Bach, lembra Harnoncourt (Nattiez, 1993, p.111).

estético, *dialogamos com a história* - há a contingência cultural de todas as músicas, a distância em relação aos criadores, mesmo os mais próximos. Esta posição dialogista reintroduz o domínio do poietico e destaca o papel do sujeito do conhecimento, mas sempre permanece a significação que nós *pensamos* que corresponde à de seus criadores (uma interpretação do poietico). Mais do que buscar os significados situados por trás da obra¹⁴, conhecemos o *traço* dos significados (grifo do autor) e jamais os significados eles mesmos (p.100).

Com Murray Schafer somos convidados ao exercício de uma “escuta pensante”, desde os debates sobre acústica ambiental, quando ele coordenou o projeto sobre *World Soundscape* (anos 1970, no Canadá), ou desde a produção do livro de referência *Ouvindo Pensante* (Schafer, 1991). Uma escuta pensante, cuidadosa, implica ouvir com atenção, abstraindo, comparando, buscando compreender o que se passa, mesmo considerando que “o ouvinte terá sempre atitudes culturais específicas, uma vez que cada sociedade desenvolve a sua própria ‘competência sonológica’” (Santos, 2002, p. 37)¹⁵. Toda escuta, mesmo atenta, é e será sempre parcial. A escuta pensante precisa se tornar uma “escuta qualificada” que aprofunda as nuances do objeto e que “procede ‘por esboços’, sem jamais esgotar o objeto” (Schaeffer, 1988, p. 65, *apud* Santos, 2002, p. 63-4)¹⁶. Portanto, estamos longe de nos contentarmos com uma escuta “banal”, conforme expõe Pierre Schaeffer, “a escuta de todos nós”, superficial, com o ouvinte “desprovido de curiosidade” (Schaeffer, 1988, p. 72-73, *apud* Santos, 2002, p. 67) e que, segundo palavras de Fátima Santos, “opera respondendo de modo quase que automático” (p. 67). Por outro lado, Pierre Schaeffer destaca como vantagem dessa escuta “banal” o fato de “estar aberta a muitas direções [...] que a ‘especialização’ a seguir lhe impediria” (Schaeffer, 1988, p. 72-73, *apud* Santos, 2002, p. 67). Uma escuta segue sempre sendo uma “escuta por referências”, dada pelo hábito, condicionada, mesmo que a atenção do ouvinte procure se voltar para o “som em si mesmo” - uma escuta chamada de “reduzida”, termo usado por Pierre Schaeffer e por Chion (Santos, 2002, p. 69). Essa escuta que se supõe poder abstrair causas e sentidos e retornar ao som “ele mesmo”, implicaria uma “atitude antinatural” - palavras de Pierre Schaeffer (Santos, 2002, p. 72). Demandaria por em suspensão todos os reflexos de escuta por referência, hábitos rígidos e convencionais. Ao invés de limitar os modos de escuta, há outra saída: considerar a multiplicidade da escuta – ampla, sujeita a transformações, que reintegra os mais diversos níveis de percepção e sensação do som e da música. Uma escuta da multiplicidade.

Uma escuta da multiplicidade remete a uma escuta rizomática¹⁷, que não para de produzir entradas e conexões. Sem se restringir ao liso ou ao estriado, produz enquadramentos e também desenquadramentos. É “um caso de sistema aberto”: “O que Guattari e eu [Deleuze] chamamos de rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. [...] um sistema é aberto

14. “O que o compositor quis dizer” pode estar ligado à sua vida pessoal, afetiva ou profissional, a tudo que o religa à cultura e à sociedade de seu tempo, aos meios disponíveis, a seus objetivos musicais, à utopia de suas concepções. O intérprete estará sempre selecionando algum aspecto, causa, significação.

15. Conforme Schafer, na sua obra *The tuning of the world* (1977, *apud* Santos, 2002, p. 37), competência que diz do conhecimento implícito que cada indivíduo tem e que justifica dada compreensão das formações sonoras - não só justifica sua variação de cultura para cultura, mas também de indivíduo para indivíduo.

16. Fátima Santos refere-se à obra de Pierre Schaeffer intitulada “Tratado de los objetos musicales”.

17. Fátima Santos vai desenvolver a ideia de escuta nômade, atrelada a essa discussão sobre rizoma (Santos, 2002, p. 95-109).

quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. [...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem” [...] (Deleuze, 1992, p. 45).

Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade. Portanto, ao falar de escutas, pretende-se exercitar não apenas uma escuta habitual com seus enquadramentos (um exercício de reconhecimento), mas a proliferação de escutas, ao ser arrastado por sonoridades que nos levam a pensar - “vamos ver o que está acontecendo”.

conclusão

Retorno as palavras de Silvio Ferraz apresentadas na abertura do texto: “não mais o papel do detetive nem do professor, mas o de simplesmente ‘puxar fios’ ao invés de ‘decifrar’” (Ferraz, 2005, p. 89). O papel do professor como aquele que “puxa fios”, como grande orquestrador da produção de conhecimento em sala de aula, se distancia do papel do professor decifrador que “tira as dúvidas” dos alunos e cessa a polêmica. Manipular bem os fios da marionete é condição para que os bonecos respondam adequadamente, tendo sido previstos e ensaiados todos os movimentos, gestos e ações, por alguém - um *expert* - que está acima. Por outro lado, puxar os fios do novelo de Ariadne ocorre na medida em que as necessidades se mostram. Puxar os fios é ação de mão dupla: fios dados pelos sujeitos que aprendem, que o professor ajuda a trançar; fios disponibilizados pelo sujeito-professor, em função do que é “interessante, importante e notável” - critérios imanentes, referentes àquilo que faz pensar e produz aumento de potência. Deleuze e Guattari (1992) referem-se a esses critérios dizendo que estão no lugar do “verdadeiro”, categoria que marca o projeto da modernidade (p. 108-109).

A ação do professor começa antes, continua durante e depois da aula. O professor mapeia as potencialidades de um tema, de uma obra ou prática social para produzir um conhecimento sistematizado - saberes conceituais, procedimentais (saber fazer) e atitudinais. Ele antecipa pistas nesse planejamento prévio, que será sempre um planejamento desenvolvimental, em andamento, pois concretizado em cada sala de aula.

Ao finalizar esse texto-ensaio, reitero a potência das músicas em desdobrar os conteúdos de ensino que os sujeitos vão sistematizar em sala de aula, num cotidiano curricular que considera os critérios do interessante, do importante e do notável para os sujeitos que aprendem. Os casos relatados exemplificam possibilidades de produção de conhecimento integrado em sala de aula, não só no contexto da educação musical (ou da música) na educação básica, mas nas escolas de música, em projetos sociais e cursos livres. Dão a ver o funcionamento da aula apoiada em outros conceitos em torno de educação, pedagogia, didática, currículo e planejamento de ensino em música. Ou, ao menos, a possibilidade de se fazerem alguns deslocamentos nas práticas e concepções que temos nutrido.

referências

BOULEZ, Pierre. *A Música Hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *A Música Hoje 2*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DELALANDE, François. Le Bipôle Objet / Conduites - Réflexions sur l'objectif de la sémiologie musicale. *Études Littéraires*, Paris, p. 141-153, 1988-9.

_____. Percezione e Pertinenza. In: BOULEZ, Pierre. *Le Condotte Musicali* - compotamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1993. p.179-188.

DELEUZE, Gilles. Mistério de Ariadne segundo Nietzsche. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: ed. 34, 1997., p. 114-121.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O Liso e o estriado. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. São Paulo: ed. 34, 1997., p. 179-214.

_____. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Rio Janeiro: ed. 34, 1995., p. 7-37.

_____. *O que é a Filosofia?* Trad.: Bento Prado Jr. e. Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

FERRAZ, Silvio. *O livro das sonoridades* [notas dispersas sobre composição] - um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

HIRST, Paul. Education, Knowledge and Practices. In: BARROW, Robin; WHITE, Patricia (ed.). *Beyond liberal education: essays in honour of Paul H Hirst*. Routledge, UK. 1993. p. 184 -199.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001. p. 207-223.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana da. (orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Boulez à l'âge postmoderne: le temps de Répons. In: NATTIEZ, Jean-Jacques. *Le Combat de Chronos et d'Orphée (essais)*. Christian Bourgois Editeur, 1993. p.159-216.

_____. Répons e a crise da "comunicação" musical contemporânea. *Cadernos de Estudo* - análise musical, São Paulo, n. 3, p.1-19, 1990.

PANDOLO, Maria do Carmo Peixoto. Linguagens cifradas em torno do labirinto. *Interfaces*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 23-32, 1997.

PAYNTER, John. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge University Press, 1983.

SANTOS, Fátima C. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Regina Marcia Simão. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 25, p. 41-52, jan-jun 2011a.

_____. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina M S et al. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011b. p. 237-278.

_____. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2006. CD ROM.

_____. Cultura e Globalização: desafios ao ensino de música na cidade contemporânea. *Interfaces*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 21-32, 1998.

_____. Uma Educação Musical face a sensibilidade urbana da presente modernidade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 6., 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 120-127.

Recebido em
05/03/2015

Aprovado em
22/04/2015

SANTOS, Regina Marcia Simão; ALFONZO, Neila Ruiz. No compasso de um paradigma estético: entre o liso e o estriado, falando de práticas curriculares em Música e Educação. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO O devir-mestre - entre Deleuze e a educação 2., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD ROM.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia* - polêmicas do nosso tempo. 27ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

STEFANI, Gino; MARCONI, Luca. De L'Interpretation a La Théorie: une Sémiose Progressive. *Analyse Musicale*, Paris, n. 16, p. 61- 66, 1989.

TATIT, Luis A. Elementos para a Análise da Canção Popular. *Cadernos de Estudo* - análise musical, São Paulo, n. 1, p. 71-84, 1989.

Regina Marcia Simão Santos é professora aposentada Adjunto IV do Departamento de Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde atuou na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Música. Professora na educação básica por mais de 20 anos, integrou o Departamento Pedagógico da SME-RJ. Doutora em Comunicação, Mestre em Educação, Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciada em Música (UNIRIO). É uma das líderes do grupo de pesquisa Música e Educação Brasileira, atuando na linha de pesquisa "Ensinar e Aprender Música".