



CULTURA E GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS AO ENSINO DE MÚSICA NA CIDADE CONTEMPORÂNEA

Regina Marcia Simão Santos
Mestre em Educação
Doutora em Comunicação
Instituto Villa-Lobos - Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio)

ABSTRACT:

A study of some trends in the debates concerning globalization today, considering some of the challenges faced in this context by education. Special emphasis is laid on the issues of musical education in elementary schooling and of curricula and programs in music schools. Students' concrete historical and social backgrounds and the characteristics of contemporary cities with their multicultural social practices are seen as the conditions for considering the construction of citizenship in connection with consumption. The text relies on the contributions of studies in the semiology of discourse (or enunciation), with emphasis on the notion of intertextuality and the question of the generation of meaning.

A globalização não é uma novidade deste final de século, para muitos enten-

dido como Pós-Modernidade. Pode-se falar de uma certa idéia de globalização já em curso nos primeiros séculos depois de Cristo, com a cultura grega se alastrando entre os povos vizinhos, produzindo mistura de práticas culturais. Ou pode-se remontar às Feiras, como a de Flandres, na Europa, onde pessoas das mais diversas regiões se encontravam, com o fim de realizar trocas de mercadorias, havendo também intenso intercâmbio cultural. De igual forma, indicavam um certo intercâmbio global as viagens dos povos europeus às Índias para a compra de produtos, como especiarias, levando-as para a Europa, período logo seguido pela época das grandes navegações, nos séculos XV e XVI, início da Idade Moderna. Assim, há muito tempo se vem intensificando o contato entre os povos, produzindo intercâmbio comercial, tecnológico e cultural.

A globalização no mundo contemporâneo, conjugada a termos como

mundialização, planetarização, universalização, internacionalização, transnacionalização, traz consigo debates que vão da ênfase pessimista à euforia devida à idéia de progresso, debates que passam por questões como a do acesso aos bens da globalização, do direito à igualdade mas também à diferença, do planejamento por instâncias globais inalcançáveis, do fortalecimento de empresas transnacionais, da concentração da produção e do poder econômico, das redes de consumo e comunicação, do Estado mínimo, das privatizações, do fluxo de mercadorias e capital redefinindo territórios, da dependência tecnológica, financeira e cultural, etc. Segundo Canclini (1996), são discursos da carência (de emprego, por exemplo) e do efêmero (a fugacidade caracterizando o tempo da mídia, o sobrevôo deslumbrado ao invés de se habitar intensamente um território, a prevalência do extenso sobre o intensivo).

Um dos temores e amarguras advindos das mudanças que a globalização acarreta na presente modernidade consiste em que ela está inevitavelmente associada à dominação e ao imperialismo. A padronização e a hegemonia, portanto, são temores que a globalização traz. Padronização ou, pelo menos, o constante risco de anulação, de liquidação da diferença, a constante ameaça de apagamento do diverso, da alteridade, que é admitida (diluída e incorporada) desde que não mude, mas sim revitalize a prática da cultura tomada como metro padrão. Hegemonia, por exemplo, de um modelo neoliberal norte-americano, que detém poder ao operar na velocidade, com

os recursos da tecnologia, da mídia, gerando estratégias de encantamento e sedução que promovem adesão e constroem sentidos.

Uma visão crítica da globalização hoje envolve a constatação de que ela é inevitável e põe em cena a questão dos redimensionamentos e da capacidade de lidar com o paradoxal, com o conflito, com a perplexidade. A cidade contemporânea, das sociedades complexas da presente modernidade, e nela a cultura urbana, é o palco para onde convergem olhares e escutas, na busca da compreensão das negociações em torno da constituição de fronteiras, de identidades, de rubricas e de produtos culturais neste mundo globalizado.

Das fronteiras e identidades

Na constituição de fronteiras, há indefinição dos convencionais limites de tempo e espaço: coexistem vários tempos (uma amálgama de memórias diferentes, de "presente" e "passado", ou numa transversalidade, ou um presente sem memória, sem procedência reconhecida, sem espessura histórico-temporal) e há concomitância do geograficamente próximo e do geograficamente distante (o geograficamente distante se me avizinha). A um apertar de botões, permaneço no mesmo lugar em contato com o mundo, sem mover-me: a Paris da Copa do Mundo de 1998, construída pelas mídias, me é mais próxima que um bairro vizinho ao meu, com o qual mantenho pouca ou nenhuma relação de troca.



Na constituição de identidades, ocorre uma tensão entre se preservar no regional, no local, num espaço diferencial dentro da padronização mundial, e se constituir em cidadão de um território sem fronteiras. Trata-se do dilema sobre “desconectar-se” ou “integrar-se”.

No primeiro, há o desejo de que o próprio e o alheio se mantenham como territórios claramente delimitados, desejo de “museificar”, “congelar”, resguardar, conservar, numa suposta pureza, o fato cultural. Há um esforço em criar refúgios nostálgicos, em celebrar e preservar incontaminadas “as identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos de uma comunidade étnica ou nacional” (Canclini, 1996: 15). Esta revitalização de nacionalismos, regionalismos e etnicismos é vista como uma atualização de estereótipos racistas, presentes neste final de século (Sodré, 1992; Canclini, 1996), que enquadram práticas da cultura como exóticas, como pertencentes ao “folclore”, como “essências da cultura nacional”, e tomam-nas para a industrialização da cultura da diferença, para a contemplação da diferença, para o entretenimento, a diversão, a fruição do receptor.

Quanto ao segundo pólo desta tensão - o cidadão de um território sem fronteiras -, as redes de pertencimento que hoje se estabelecem na cidade globalizada são definidas para além dos limites geográficos, de sangue ou de classe social segundo critérios socioeconômicos tradicionalmente usados pelas ciências sociais. Reconhece-se um “nós” fluido, sem centro, concomitantemente cidadão de vários grupos, que se reúnem em nome de um ritual “e nele

se reconhecem” (Maingueneau, 1993: 54), que se identificam como usuários e consumidores de um mesmo bem (material ou simbólico), que compactuam de uma realização vivencial, mesmo que por instantes. Canclini (1996: 89) comenta que “o outro já não é o territorialmente distante ou alheio, mas o multiculturalismo constitutivo da cidade que habitamos”.

Se este é o tempo em que as identidades se dão pelo consumo (Canclini, 1996: 35-6) e “as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania” (: 13); e se nem a chamada “obra de arte” abre mão deste jogo do mercado (Sodré, 1996: 102) - com suas instâncias de produção de desejos, de sentidos, de persuasão, de convencimento, de promoção de adesão do receptor -, ver os produtos culturais atrelados ao consumo justifica a definição de novas identidades pelo critério socio-comunicacional, como defende Canclini (1996), e justifica também a opção por um debate em torno da construção de uma “cidadania cultural” (: 22) ou das “bases estéticas da cidadania” (: 248).

Conciliar relativismo cultural e cidadania universal é um desafio, e encerra a idéia de que várias linhas constituem o cidadão como um sujeito plural.

Das rubricas e produtos culturais

Na cidade contemporânea as práticas da cultura atravessam grupos sociais e constituem diferenças que produzem a vida social, numa tensão criativa. Impera uma cultura plural, onde lado a lado convivem



(com ou sem atrito) ou inter cruzam-se as diferenças, produzindo variação nos discursos. O pagode, por exemplo, se realiza ao lado da “música de concerto”, em *performance* ao ar livre, constituindo, cada qual, um território específico e uma ocupação momentânea do espaço social, sem fricção, cada qual com suas regras que regem o modo de estar no ritual, regras compartilhadas pelos que nele se reconhecem, ou admitindo variações que atualizam o ritual numa dada situação de *performance*. Cada gênero, com seu ritual e lugar de enunciação legitimados, quanto à pessoa que o enuncia, à situação em que se produz e à forma como o enunciador se inscreve. Cada gênero, com uma autoridade vinculada institucionalmente, que dá credibilidade às enunciações.

Em cada ritual de *performance* define-se, portanto, um funcionamento enunciativo: um modo correto de cantar, uma sonoridade ideal, uma forma de estar no acontecimento, uma interação autorizada. Pode ser uma interação que impele a platéia a um canto coletivo e socializador (provoca euforia que pode gerar mudanças na própria *performance* do texto musical e na sua extensão); ou que leva a platéia a atuar junto, na obtenção do resultado sonoro (imitando o líder, nas marcas interpretativas já registradas em fitas e CDs em circulação); ou que convida a platéia a participar ativamente da produção musical (algumas tendências da música contemporânea erudita); ou que espera da platéia um comportamento silencioso. Sempre um ritual enunciativo que pode, contudo, ser revertido na situação concreta de *perfor-*

mance: pode produzir uma variação, pode operar por mistura, pode gerar sentidos.

Sempre haverá um público para certo ritual em funcionamento em dada sociedade. Para uma *performance* de *rock* pesado há um público espectador que se reúne em seu nome e nele se identifica e a quem se destina um ritual de *performance*: há identificação e um mesmo desejo projetado neste espetáculo, ao qual acorre um público voluntário, na expectativa de uma estética agressiva e num modo de estar neste ritual de *performance*. No Rock in Rio, há um dia só para *rock* pesado, onde a platéia parece homogênea, mas a expectativa se dirige para aspectos que não são sempre os mesmos (as entradas do receptor são múltiplas; as hipóteses que regem a leitura do texto espetacular são diversas). O espetáculo é sempre plurissujeito.

Mas a lógica pode ser também a da mistura, do deslizamento, da intertextualidade, da construção de um texto plural, da arena de agenciamentos, da indefinição de limites, de polaridades, rubricas, instâncias legitimadas: é o pianista Arthur Moreira Lima tocando Chopin no morro, enquanto o samba vai ao Teatro Municipal, na *performance* de passistas e da voz rouca da sambista Clementina de Jesus; é o *show* de Michael Jackson que, junto a truques visuais, faz soar a massa sonora vocal e instrumental dos Carmina Burana, obra sinfônica de Carl Orff. Ou a mistura popular-erudito (categorias típicas de um binarismo dicotômico reducionista) num Porgy & Bess sinfônico que, ao servir-se de soluções jazzísticas e evocar um “espírito” *blues*, disciplina o improvisado dos solos instrumentais à





previsibilidade da partitura, transforma o jogo entre as “partes”- solo em jogo entre naipes da orquestra, coloca, lado a lado, a bateria, a harpa e as cordas friccionadas como instrumentos de uma Orquestra Filarmonica. Ou a mistura popular-erudito de um Ary-Noel em produção sinfônica numa sala legitimada como de música de concerto: a malandragem sob a batuta erudita, a música marginal refinada na sonoridade de violinos, violas e celos, ao invés de cavaquinhos, violões e bandolins (Santos, 1997).

Outro exemplo dessa estética da mistura, visando a um receptor historicamente situado, é a batida *funk* no samba enredo da Viradouro, escola vencedora do desfile de Carnaval 97 no Sambódromo, espaço legitimado como a Passarela do Samba no Rio de Janeiro. É interessante observar que, se uma Escola misturava samba e *funk*, outra repetia em seu refrão “Não deixa o samba morrer...” e outra trazia o samba no passo refinado de bailarinas (um *samballet*). Algo sintomático. Outro exemplo é o Hino Nacional Brasileiro em uma nova sonoridade, exibido no primeiro trimestre de 1996, em intervalos da programação televisiva em horário nobre, na versão Olodum, versão destinada a produzir uma estesia num receptor histórica e socialmente localizado (Santos, 1997).

Com ou sem referência reconhecível, produz-se uma variação no discurso: o jazz no erudito; o *rock* no *funk*; o *funk* suingado do Ben Jor; o *rap* que mistura samba, pagode, travalingua; o movimento mangue de Chico Science que mistura *funk*, *rock*, maracatu e ciranda.

Superam-se as polaridades - “passando de uma singularidade à outra, uma e outra são mantidas juntas” (Lyotard, sd: 57): é “o indígena no rural, o rural no urbano, o folclore no popular e o popular no massivo” (Barbero, 1987: 204-5), como estratégias expressivas, mas também comunicacionais.

Da globalização na educação escolar e no ensino de música

Interessa neste texto destacar as implicações da globalização na educação escolar, particularmente no ensino de música na contemporaneidade, considerando três pilares:

(1) a escola, como exemplar do multiculturalismo da cidade globalizada, como palco onde se inscreve o sujeito da aprendizagem, o aluno;

(2) a cultura, como desencadeadora de questões e conteúdos para o ensino-aprendizagem, para a educação, concebida como processo de construção de conhecimento, de conceitos e sentidos;

(3) o aluno, como cidadão-consumidor nesta cidade globalizada e receptor capaz de realizar recortes singulares, capaz de operar com suas estratégias de recepção, não obstante as que lhe são colocadas pelas diversas instâncias de enunciação na sociedade.

1: a escola.

Ao ressaltar o papel da escola na cidade contemporânea como mediadora

de cultura, de práticas sociais e saberes representados, requer-se dela o cumprimento de uma função que lhe é paradoxal, a de trazer a cultura para dentro da escola como condição de a escola pensar a vida social hoje.

Tal paradigma para a educação escolar encontra sustentação teórico-conceitual nos estudos de comunicação, onde se inscreve a semiologia dos discursos ou da enunciação e produção de sentidos. A semiologia dos discursos e produção de sentido atualiza o debate sobre comunicação.

A comunicação, segundo a Semiologia dos Discursos, pergunta não mais pelo significado (questão da primeira semiologia) e não se restringe, como na segunda, à questão de "como o significado é produzido"; ela se concentra na pergunta "como o sentido circula e é consumido". Não busca atribuir um sentido aos discursos sociais, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de produção de efeitos de sentido, sem considerar platonicamente questões de verdade.

Mais propriamente na visão de Verón (1980), a semiologia dos discursos investiga a enunciação, na produção e na recepção, de toda prática da cultura, de toda comunicação social. Engloba a produção de enunciados nos estudos de enunciação. Visa à análise empírica de cada discurso, à lógica do seu funcionamento, às modalidades de recepção (reconhecimento), ao que está posto nas diversas instâncias de enunciação. Investiga as estratégias capazes de "suscitar a adesão de um conjunto de sujeitos" (Maingueneau, 1993: 117),

vinculadas a um "imaginário social", "imaginário específico de cada tipo de discurso" (Verón, 1980: 235 e 220), estratégias intertextuais que fazem remissões de um campo para outro, trazendo "elementos elaborados em outro lugar".

Interessa-se, portanto, pelas estratégias de produção e de recepção, vigorando entre elas não a comunhão, mas o confronto (arena). Investiga o compartilhamento de valores culturais, os graus e tipos de saber atribuídos ao leitor, prioriza a análise de condições sociais e considera os mecanismos que integram a circulação, que está entre as possíveis "gramáticas" de produção e de reconhecimento, que "não coincidem jamais exatamente" (Verón, 1980: 201).

Esta 3ª semiologia prefere falar em "campo de efeitos de sentido" (Verón, 1983: 34), ao invés de significado (termo comprometido com imanência de sentido e relação biunívoca com o significante); texto e discurso, ao invés de signo, código, mensagem (atrelados à comunicação segundo o modelo informacional); pragmática enunciativa, ao invés de uma ênfase numa teoria sintático-semântica. Texto em substituição a signo, e que é apreendido não por fragmentações de ordem sintática, mas pela descoberta do *plural* que o constitui: "interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (...), é, ao contrário, estimar de que plural é feito" (Barthes, 1992: 39). Em Barthes e em Verón, o discurso é ponto de encontro entre vários textos, remetendo para si e para fora dele mesmo.

Discurso é um conceito teórico, uma maneira de abordar o texto (objeto



empírico), enquanto conjunto de “feixes textuais”, uma “pluralidade de matérias significantes” (Verón, 1980: 105). Como um “feixe textual”, o texto (uma música, por exemplo) lida com dispositivos lógico-semânticos nas suas remissões cotextuais (o que o texto vai tecendo no seu transcurso, na memória de suas ocorrências), conforme termo usado por Milton Pinto, lingüista e semiólogo, nos seus estudos de enunciação, e lida com matrizes culturais, um “pacote” intertextual (repertório de textos já dados na cultura, num funcionamento intertextual). A este funcionamento enunciativo, com possíveis marcas na superfície textual deixadas no enunciado (de um compositor ou arranjador, por exemplo), se somam outras marcas (deixadas pelos intérpretes, no caso), de natureza pragmática, transversal (som-gesto, numa espécie de fusão ao invés de adição) e que são dispositivos de enunciação presentes no texto espetacular.

Estudar os textos/discursos presentes na cidade contemporânea (dentre eles, as práticas que envolvem a música - deixo para outro artigo a discussão sobre os limites do “estritamente musical”), estudar estes textos que “narram nossos passos urbanos” (Canclini, 1996: 91) é o desafio que esta semiologia assume, e que um currículo para a cidade pós-moderna precisa considerar, sem hierarquias ou linearidades (da sinfonia ao *jingle*, ou *Da Camiseta ao Museu*, como sugere um título de livro recente).

São estas as bases para se pensar uma semiologia do funcionamento enunciativo do acontecimento musical no complexo cultural urbano, para fins de educação e ensino. Este seria um paradigma para

se pensar a educação para a cidadania, entendida por Giroux como “cidadania crítica” (Moreira, 1997: 19). Seria um paradigma semiológico capaz de contribuir para o desafio, colocado à escola, indiretamente, por Canclini (1996: 30), de que “ao se consumir também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social”, e de que “o consumo serve para pensar” (: 51).

2: a cultura.

É imperioso trazer as culturas para dentro da escola, não para “celebrá-las”, para legitimá-las (ou legitimar a escola), ou para estabelecer uma como metro padrão. Trazer as culturas para dentro da escola, não para ilustrar conteúdos sintáticos listados num programa de ensino, mas para compreender a interrelação das dimensões sintático-semântico-pragmáticas operando nos fatos culturais.

Do texto musical elaborado para a propaganda do *Novo Corsa*, na TV, (um devir-som-ritmo-timbre do próprio objeto, o carro, um som transversalmente contemporâneo-erudito e popular brasileiro) à *performance* de uma orquestra numa Praça de Eventos de um *shopping*, importa trazer todos estes textos da cultura urbana para a escola, não para hierarquizá-los, mas para desencadear um diálogo entre as obras, entre os textos da cultura, e nas suas remissões de um meio a outro, com reenvios a diversos universos discursivos: do anúncio no jornal à propaganda na TV ou ao *out-door*; do videoclipe que vende a música, vende o som, o *show*; do *show* que vende o disco,

o CD; da escuta de um disco remetendo ao *show* e à *performance* visual e gestual anteriores do intérprete em apresentações anteriores ...

Interessa tomar os acontecimentos da cultura urbana como potencialmente capazes de fomentar o ensino e a educação, num paradigma dinâmico-dialógico, emancipatório, que considera a contextualização dos fatos sociais, a concretude histórico-social dos alunos, com interesse na consciência crítica, numa sociologia compreensiva, na constatação da pluralidade (Gagliard, 1993). Aproximam-se desta ênfase tendências do construtivismo pós-piagetiano, as pedagogias da resistência (Giroux), do conflito (Gadotti), as ênfases de Paulo Freire numa *Pedagogia da Esperança, da Pergunta*, a tendência histórico-crítica, com a "pedagogia revolucionária" proposta por Saviani (1993: 79), que tem na prática social "o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada" (: 86), apropriando-se de ferramentas de caráter histórico, científico, artístico, levando a "alterar qualitativamente" a prática de vida (:89).

Aproxima-se de uma pedagogia progressista, crítico-social dos conteúdos, que, a par de enfatizar a construção de conceitos, também deve cuidar da construção de sentidos inscritos no social - compreender a sensibilidade urbana da presente modernidade (Santos, 1993). Em suma, a cultura, a música, os acontecimentos urbanos, que tomam lugar entre as práticas culturais da cidade contemporânea, devem ser fontes desencadeadoras de questões e conteúdos para o ensino-aprendizagem, para a educação, concebida como processo de

construção de conhecimento, de conceitos e sentidos.

3: o aluno.

O aluno é o sujeito da aprendizagem. Como sujeito-receptor, ele se insere no jogo da construção do conhecimento com lógicas não necessariamente desqualificadas. A sua atenção difusa, desviando-se do percurso idealizado pelo professor, deverá servir ao especialista do ensino para pensar que podem ser outras as entradas para se habitar um território.

Uma das conclusões de recente pesquisa, envolvendo as estratégias colocadas pelos receptores de uma sala convencional de concerto e do espaço alternativo BarraShopping (Santos, 1997), revelou que em ambos a leitura do texto espetacular move-se entre a memória de um ritual de música de concerto e a iminência de uma *performance* efetivamente realizada, entre o enunciado deixado pelo compositor (e que o público já conhece) e a sua enunciação específica, na interpretação prometida pela mídia. A remissão ao gestual e ao corpo está marcadamente presente nas falas do público e dos músicos, não sendo um "extra" ao musical, mas um dispositivo de visão, um devir-gesto do som, um devir-som do gesto. Embora dispositivos tenham sido colocados nas diversas instâncias de produção e na circulação, o que atraiu cada ouvinte dependeu dele, que não priorizou necessariamente os mesmos elementos oferecidos na produção e na circulação, oferecidos inclusive como uma forma de "locali-



zar para os ouvintes” as obras e seus compositores. Se neste esforço de “localizar” a obra para um ouvinte supostamente leigo priorizou-se a sua contextualização histórica, para um receptor entrevistado, por exemplo, ela era lida pelo viés dos metais, na sonoridade dos metais, na textualidade produzida ao longo da obra. O estar junto em nome de um ritual não remeteu aos mesmos recortes, tipos de intertextualidade, fatores e elementos significantes (Santos, 1997).

Assume-se assim o recorte de um texto que é plural, trança, tecido de múltiplas entradas, rede intertextual, um funcionamento transversalista, acontecimento singular no enunciado e na enunciação, na remissiva histórico-cultural e na remissiva cotextual, precipitando-se configurações diversas no lugar da estrutura, diversidade de platôs no lugar de uma escuta unívoca, diversidade de platôs num funcionamento enunciativo na produção e na recepção.

Como, então, conceber que, em nome de uma sistematização do ensino, a escola se nutra de um pensamento norteador pela resposta certa, pelo significado preciso, pelo percurso ideal, em nome da cientificidade, da eficiência do ensino?

Não se pretende a homogeneidade de leituras pelos alunos, nem que os significados sejam fixos, ditados pela voz da competência. Os recortes podem ser outros, com lógicas construídas pelo aluno e que precisam ser entendidas pelo professor.

O aluno, enquanto sujeito-receptor, atua com suas estratégias de recepção, sua lógica, não necessariamente concordante com as que lhe são apresentadas como ideais. Enquanto sujeito-receptor de

uma cultura globalizada, haverá sempre um espaço para a expressão desta singularidade. Enquanto sujeito-receptor participante de um processo de educação na escola, o exercício dessa singularidade exige competência do professor para administrar a diversidade, o multidimensional, o rizomático, o fluxo de platôs, um campo de probabilidades e de intersubjetividades.

Da música nas escolas fundamentais e nas escolas especializadas de ensino musical

Como conciliar o que está aqui sendo defendido com a questão dos parâmetros para a inserção da música nas escolas fundamentais e no tratamento de currículos e programas em escolas especializadas de música? Substitui-se a dimensão técnico-musical?

A ênfase não é dicotômica. A ênfase na competência técnica (vocal, instrumental, perceptiva e notacional), desenvolvida nas atividades de expressão (execução e criação) e apreciação musical, é revisitada a partir deste outro paradigma, que dá conta dos fatos socioculturais.

Por um lado, o mapeamento de conteúdos deve ser um campo em aberto, a ser constantemente repensado, no tocante à seleção e à abrangência dos conteúdos e às operações a serem realizadas sobre eles. Deve-se lançar um olhar desconfiado sobre conceitos e conteúdos selecionados, priorizados, hierarquizados.

Por outro lado, lidar com esta nova dimensão no currículo requer uma mudança na maneira de se habitar um território. As habilidades podem até ser as mesmas, os conteúdos também, mas “mesmo que o tra-

jeto nômade siga pistas rotineiras, não tem a função do caminho sedentário” (Santos, 1993: 124). Impõem-se decisões, num espaço aberto, sem fronteiras, sem cânones de controle, sem saídas previamente estabelecidas.

As breves descrições que seguem têm o propósito de mapear possibilidades na condução deste paradigma. Vão mapeando procedimentos e condutas frente ao que poderia representar verdadeiros impasses na ação em sala de aula.

1 - Depoimento colhido durante estágio supervisionado em escola particular de primeiro grau na cidade do Rio de Janeiro, em 1991:

Para um aluno do primeiro grau de ensino, 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.

Para outro aluno desta mesma turma, música erudita é definida como sendo a que “não tem ritmo”. Isto não suscita no professor qualquer curiosidade sobre a hipótese elaborada pelo aluno em torno do con-

ceito 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, 1996).

2 - Programação televisiva, horário nobre, primeiro trimestre de 1996 — o Hino Nacional Brasileiro em Olodum:

Uma *performance* Olodum do Hino Nacional Brasileiro foi veiculada em horário nobre nos intervalos da programação televisiva no primeiro trimestre de 1996. Tratava-se de uma *performance* na sonoridade do Olodum, grupo que toca o gênero conhecido como samba *reggae*, que oferece, para um receptor concreto, historicamente localizado, um sentido (uma estesia) de brasilidade.

Isso foi obtido através de uma intertextualidade (mistura, heterogeneidade) no discurso musical, na sua relação com outros discursos produzidos na sociedade e que naquele momento estavam legitimados para desencadear tal sentimento ou emoção, tal forma de sensibilidade (identidade) inscrita no social. Tal *performance* mesclou matrizes simbólicas e trabalhou protocolos de recepção legitimados para gerar uma estesia: a sonoridade da Bahia, através dos elementos sonoros, visu-



ais e cinestésicos do Olodum, Olodum que se mostra como representante da luta pela cidadania, grupo integrado à comunidade do Pelourinho.

Reconhecer esta nova ambientação rítmico-timbrística emprestada ao Hino Nacional; identificar estes mesmos toques rítmicos em músicas deste e de outros grupos; perceber as funções que estes mesmos instrumentos de percussão recebem em outros gêneros musicais; relacionar movimento, gesto, som, como integrantes de um texto espetacular; acompanhar a linha melódica do Hino, desinvestida do tratamento sinfônico habitual, ou do das bandas militares; ser capaz de executar e se expressar usando este repertório, são possibilidades de entrada no jogo da construção do conhecimento e sistematização de conteúdos de nossos programas de ensino.

Que sentidos se pretendem construir nas *performances* do Hino Nacional em Olodum e na voz de Fafá de Belém, e mediante que dispositivos (no transcurso das ocorrências musicais e na intertextualidade com outros textos da cultura)? Em que medida se constituem versões que parecem adequadas para cada situação de comunicação?

O Hino recebe um novo *status*, é investido de certa reinscrição, gerando um sentido de brasilidade histórica e socialmente contextualizado. Que intertextualidade se busca, entre elementos de extrações diferentes, entre matrizes simbólicas pertencentes a modos de socialização e de produção cultural diversos, por exemplo, na síntese Hino Nacional em Olodum? Que intertextualidade se detecta com outras obras, com as

quais, ou mesmo com discursos que lhe são autônomos, esta *performance* guarda relação? Que identidade existe entre vários "diversos" e numa atualização (variação) de um "idêntico"?

Que novas representações se constroem da identidade nacional, hoje, nas propagandas na TV, pelo viés da música? Como se representa o nacional?

Conclusão

As considerações teóricas trazidas da sociosemiologia, na perspectiva dos estudos de enunciação e discurso, bem como as breves exemplificações que foram possíveis neste curto texto, apenas procuraram seduzir e desafiar o leitor para realizar outras viagens igualmente comprometidas com a sistematização do saber, sem a exclusão do desejo e do prazer. Representam desafios à escola para operar nas dimensões da singularidade, do desejo e do prazer, no cotidiano da sala de aula. O simples mapeamento da cidade, pelo viés da música, já oferece uma gama ilimitada de entradas igualmente possíveis para o ensino, lidando com os modos como a cidade se se deixa ver, sentir, escutar, experimentar, pensar. Os desafios aqui lançados parecem colocar-nos frente a uma utopia, mas não podemos privar-nos desta expectativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBERO, J. M. (1987) *De los Medios a las Mediaciones - Comunicación, Cultura y Hegemonia*. México: Gustavo Gili.
- BARTHES, R. (1992) *S/Z*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- CANCLINI, N. G. (1995) *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- GAGLIARD, E. (1993) Conhecimento, Ensino e Currículo. *Revista Tecnologia Educacional*. 22. 112: 16-19.
- GIROUX, H. A. (1993) *O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional*. IN: T. T. Silva (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LYOTARD, J-F. (s. d.) *Notas sobre o Retorno e o Kapital*. IN: C. H. Escobar (org.). *Por que Nietzsche?* Rio de Janeiro: Achiamé.
- MAINGUENEAU, D. (1993) *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2 ed, Campinas, São Paulo: Pontes- Editora da Unicamp.
- MOREIRA, A. F. B. (1997) *Currículo, Utopia e Pós-Modernidade*. IN: A. F. Moreira (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- PINTO, M. J. (1994) *As Marcas Linguísticas da Enunciação. Esboço de uma gramática enunciativa do Português*. Rio de Janeiro: Numen.
- SANTOS, R. M. S. (1993) *Uma Educação Musical face a Sensibilidade Urbana da Presente Modernidade*. IN: ANAISVI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)
- _____. (1996) *A Pesquisa no Ensino da Música*. IN: ANAISV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) / V Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina.
- _____. (1997) *O Funcionamento Enunciativo de um Acontecimento Musical e a Geração de Sentido (uma análise sócio-semio-musicológica)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Escola de Comunicação do CFCH da UFRJ.
- SAVIANI, D. (1993) *Escola e Democracia - polêmicas do nosso tempo*. 27 ed. São Paulo: Autores Associados.
- SODRÉ, M. (1992) *O Social Irrradiado: Violência Urbana, Neogrotesco e Mídia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1996) *Reinventando a Cultura - a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes.
- VERÓN, É. (1980) *A Produção de Sentido*. São Paulo: Cultrix - Universidade de São Paulo
- _____. (1983) *Quand lire c'est faire: l'énonciation dans le discours de la presse écrite*. IN: *Sémiotique II*, IREP Paris.