



7ª Semana - 13 à 20 de dezembro de 2019

Boletim nº 11/2019

Aprendizagem como acontecimento: contribuições a propósito da educação musical como formação humana

Por Dra. Regina Marcia Simão Santos

Aproveito essa oportunidade de diálogo com os flademianos para revisitar ideias que tenho compartilhado em encontros e publicações das áreas de música e educação. Desde a segunda metade dos anos 1980¹ sou levada a pensar alguns impasses na educação e buscar fundamentar consistentemente a experimentação de outros possíveis (“senão sufoco”, conforme palavras de Deleuze). Nesse breve texto, percorro algumas dessas ideias que considero atuais e oportunas, na expectativa de produzirem outras composições com as experiências dos educadores musicais.

Sou parte de um coletivo² que pensa a aprendizagem como acontecimento (*événement*) e, portanto, como algo inerente a sujeitos cartógrafos, afetados por algo que os desafia e força (constrange) a pensar, por causa de seus encantos, de alguma qualidade “perturbadora”, de algo “interessante, importante, notável”³. Ser afetado é condição para o exercício do pensamento, numa experiência de problematização no encontro com os signos. Na perspectiva deleuziana, “o signo põe

¹ SANTOS, 1990; 1994; 1995

² Penso com Deleuze, Guattari, Gallo, Kohan, Larrosa, Kastrup, Corazza, Tadeu, Jardim, meus intercessores nesse texto. As fontes de consulta a estes autores estão nos textos de Santos e em coautoria, listados ao final deste artigo e disponibilizados na plataforma *academia.edu*.

³ DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 108-9 *apud* SANTOS, 2011, p. 45; SANTOS, 2015a, p. 122; SANTOS, 2015b, sp

problema, força a pensar e exige decifração e sentido”⁴. Aprender é sempre produção de um acontecimento singular no pensamento⁵.

São exemplares disso o caso de Hans quando atravessa a rua e o da menina do violoncelo, no colo do pai⁶. Nesses relatos de “encontros” (com a rua e suas potências, com a música e o cello), não há como prever o que pode produzir um platô de intensidade num e noutro sujeito da experiência, que blocos de sensações são capazes de afetá-lo, mas está em curso uma forma de pensamento quando se é afetado por qualidades do sonoro, como no caso da menina, que particularmente nos interessa como educadores musicais e sujeitos que lidam com a gestão da sala de aula e do conhecimento. No caso da menina e o cello, há um aprendizado. “O que a criança aprende?”, perguntaria, cético, o professor-instrutor.

Aprender vem de ser afetado por algo que nos leva a pensar e a querer voltar reiteradas vezes a esse lugar de afetos. Mais ainda: “só nessa relação sensível e apaixonada⁷ com aquilo que faz pensar, o pensamento é uma aprendizagem”⁸. Um cavalo, ou uma música, é sempre um corpo com poder de afetar e de ser afetado, um meio feito de qualidades e potências, um material-força. Aprender é decifrar esses signos, criar sentidos, ser afetado numa experiência do encontro. Uma educação e aprendizagem musical implica estar diante de um mundo que emite signos que nos afetam e forçam a pensar e produzir diferentemente. Cada sujeito produz algo diferente na sua relação com os signos, isto é, há uma heterogeneidade, uma

⁴ KASTRUP, 2001, p. 217-218, *apud* SANTOS, 2012, p. 261

⁵ DELEUZE, 2006; 1987; KASTRUP, 2009; 2001; 1999, *apud* SANTOS, 2012; SANTOS; ARISTIDES, 2019

⁶ Ao atravessar a rua, o menino Hans explora um meio e suas matérias, e vai traçando uma lista de afetos: o som dos paralelepípedos, o grito dos mercadores, o cavalo com suas cargas pesadas, viseiras, que morde, cai, é chicoteado.... Essas forças ou intensidades retratam a subjetividade dos que percorrem um meio e a subjetividade do próprio meio. No caso da menina que explora o violoncelo, ela (2 anos e meio) está no colo do pai, que toca o cello. O braço da criança repousa no braço do pai e toca junto – o corpo da criança é todo música. O corpo do pai é uma expressão desse universo musical, não há como separar o que se vê do que se ouve, e a criança não sabe nada desse mundo fragmentado. Há uma qualidade musical no movimento rítmico do braço, do arco, um devir música no gesto. A criança tem um encontro com a sonoridade, o ritmo, o timbre, a música. Há um aprendizado. O pai ensina? A criança aprende. A criança escorrega paulatinamente a mão sobre o braço do pai, até alcançar a mão do pai, e toca, ela mesma usando o arco. Lentamente escorrega do colo do pai e se coloca em frente, voltada para ele e para o cello, toma o arco e diz: "vou te ensinar". O pai aprende a lição? (SANTOS, 2000; SANTOS, 2015 b)

⁷ De *pathos*: paixão, passagem, padecimento, passivo de um acontecimento (LARROSA, 2002, p. 24 *apud* SANTOS, 2012, p. 21, 256).

⁸ LARROSA, 2002, p. 127 *apud* SANTOS, 2003a

multiplicidade, e não uma “mesmidade” nessa relação com os signos - o que vai na contramão da pedagogia escolar.⁹

Ao falar da criança e do jogo da arte-cartografia, da forma estética e da vida, Deleuze dá elementos para se pensar uma educação nessa intensidade de trajetos, onde o peso recai no aprender como passagem e acontecimento¹⁰, onde impera uma lógica da paixão¹¹.

O sujeito da experiência é lugar de acontecimentos. Experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”¹². Diz de experimentar, travessia e perigo, passagem, de exterior (estrangeiro) e existência (uma forma singular), de receptividade e passividade feita de paixão, padecimento, paciência, atenção¹³.

Uma aprendizagem baseada no saber de afeto implica em *rastrear*, *toque* por algo que força a pensar, *pouso* “para ver o que está acontecendo” e *reconhecimento atento* (ao invés de reconhecimento automático de um saber já dado, pronto para a reconhecimento)¹⁴. Tal aprendizagem é exigente de representações que se seguirão, produzindo a corporificação do conhecimento e o desenvolvimento de um plano técnico de habilidades e competências (como a intimidade da cozinheira com os cheiros e sabores, ou do marceneiro no trato com a madeira, ou do músico com sonoridades)¹⁵. Envolve um ethos no encontro com os signos, de responder à sua exigência de decifração, condição para desencadear habilidades técnicas no trato com a matéria. A aprendizagem exige imersão no mundo da matéria, errância, “assiduidade” na habitação do território. No plano molecular dos signos estão constringimentos da matéria, do presente, mas também decorrentes das aprendizagens anteriores¹⁶.

Portanto, por mais que a pedagogia entre com suas estratégias, o aprendizado escapa a qualquer controle e nos impõe uma situação didática aberta, com

⁹ GALLO, 2012, p. 8, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 148

¹⁰ GALLO, 2012, p. 5, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 135

¹¹ LARROSA, 2000; 2002, *apud* SANTOS, 2003a; 2003b

¹² LARROSA, 2002, p. 21, *apud* SANTOS, 2012, p. 21

¹³ LARROSA, 2002, p. 24, *apud* SANTOS, 2012, p. 21

¹⁴ KASTRUP, 2009, p. 40-47; 2001, p. 207, *apud* SANTOS, 2011, p. 47

¹⁵ SANTOS, 2015a, p. 119; 2012, p. 212

¹⁶ KASTRUP, 2001, p. 217-8, *apud* SANTOS, 2012, p. 261-2

uma dinâmica complexa, com um sujeito protagonista de sua produção de conhecimento, quiçá, um saber de afeto.

É nesse quadro aqui desenhado que proponho pensarmos a possibilidade de uma pedagogia do afeto,¹⁷ que nada mais é do que uma experiência de problematização dos sujeitos da experiência ao habitar um território, sendo afetados por uma qualidade (diferença, devir) e afetando um meio, disparando uma potência inventiva.

Metáforas propostas por Nietzsche nos forçam a pensar e optar por um gesto afirmativo no território educacional, pois aprende-se “por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”¹⁸. E fora da experiência do encontro, o que há são ferramentas, acúmulo de informações e “saber de reserva”, conforme diz Deleuze¹⁹.

O professor carrega em si um *camelo*, armazenando em suas corcundas a sabedoria, coisas mais que pesadas, e precisa do *leão* e da *criança* que se arrisca no jogo da criação. O camelo nos invade, quando insistimos em fazer “perguntas de instrutores”, sobre “o que já se sabe”, enquanto, nas palavras de Kohan, a infância “fala uma língua que não se escuta [...], pensa um pensamento que não se pensa”²⁰.

O que cabe ao professor fazer, numa pedagogia do afeto e aprendizagem como um acontecimento singular no pensamento? Ele é um “atrator de afetos”: atrai, arrasta, puxa para o devir da matéria (um material-força), acompanhando sua fluidez²¹. Um cavalo, uma música, sempre uma experiência singular, na heterogeneidade e multiplicidade que um signo abarca, no presente e constringido pelas histórias de formação, hábitos e habilidades, aprendizagens anteriores.

Como pensar a pedagogia pelo viés do jogo cartográfico diante de um meio que nos afeta e faz pensar, isto é, ante a imersão num corpo-música? Como isso ressignifica o ato de planejar? Como se concebem os processos colaborativos,

¹⁷ Há anos falei da “pedagogia do agrado” (SANTOS, 1990, p. 31-52). Nos últimos anos passei a falar da pedagogia do afeto – o jogo na pedagogia do afeto (SANTOS, 2015b, s.p.).

¹⁸ DELEUZE, 1987, p. 22 *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p.136

¹⁹ RIEUX, 2006, *apud* SANTOS et all, 2012, p. 246

²⁰ KOHAN, 2007, *apud* SANTOS; GUIMARÃES; ALFONZO, 2018, p. 442

²¹ KASTRUP, 2001, p. 220-221, *apud* SANTOS, 2011, p. 46-7

nessa experiência de problematização e aprendizagem inventiva, com gestos desenvolvidos no heterogêneo? Que força tais situações têm para reconfigurar a situação didática prevista, estriada pelo professor e equipe de especialistas? Em que medida se redesenha a situação didática e sua continuação, e como?²².

O camelo nietzschiano nos toma de assalto, quando numa lógica instrutora e com pretensão antecipatória nos vemos fazendo uma pergunta que já se sabe, não deixando tempo para nada, de forma a “não desviar e perturbar a esperada resposta” - como no depoimento do Kohan filósofo e educador diante da menina Milena, que não respondeu o que o camelo esperava. Kohan deseja se libertar do camelo e se “infantilizar”²³.

Para Deleuze, “nossos únicos mestres são aqueles que [...], em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”²⁴. No aprender há criação, geração de diferenças²⁵.

Corremos o risco de *trucidar* a possibilidade da aprendizagem como acontecimento?

Jardim e Kastrup²⁶ recorrem à metáfora do jogo de futebol para retratarem a situação didática e falar da impossibilidade de antecipar completamente as jogadas, por mais que tenham sido ensaiadas. Estamos diante de um gesto que instaura o pré-propositivo, jogo que resulta sempre em realizações-ações provisoriamente acabadas, ações constrangidas por forças do presente, que não se esgotam no recurso às regras do jogo, embora se valham de aprendizagens anteriores e de um repertório de jogadas. Mas nenhum ex-acto pode “trucidar” o gesto concreto, diz Antonio Jardim²⁷.

Então cabe a pergunta: o que pode trucidar um gesto concreto no território da educação, considerando a possibilidade da aprendizagem como acontecimento? O que trucida a possibilidade da aprendizagem como acontecimento?

²² SANTOS, 2015b, s.d.; SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 145

²³ KOHAN, 2007, p. 121-128 *apud* SANTOS; GUIMARÃES; ALFONZO, 2019, p. 443, 446

²⁴ DELEUZE, 2006, p. 48, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 148

²⁵ GALLO, 2012, p.8, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 148

²⁶ respectivamente 2016 e 2001, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 136-8

²⁷ JARDIM, 2016, p. 8, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 137

Saber de afeto e pedagogia do afeto, aprendizagem como exercício de problematização e invenção, como acontecimento singular no pensamento, vão na contramão de uma pedagogia da instrução, ou da lógica da ação, ou de um saber baseado na reconhecimento.

A reconhecimento é um dos constrangimentos inevitáveis no exercício do pensamento e da prática pedagógica. Atos de reconhecimento conduzem fortemente a área de música (“isto é colcheia, é apogiatura, é levada de samba, é Beethoven, é contra-tempo), instaurando um já dado, no lugar de enfatizar “vamos ver o que está acontecendo”²⁸, ou vamos encarar um “enigma auditivo”.²⁹ Uma escuta segue sempre sendo uma “escuta por referências”, dada pelo hábito, condicionada. Aos atos de experimentação, preferimos os de consumo da “música exterior”, que Kater reconhece como “música dita com ‘m’ maiúsculo”, demarcada, musicológica e histórica, em detrimento à “música interior”, a “música da gente”, na qual está em jogo “a dimensão da liberdade e da experimentação, da originalidade e da criação”³⁰.

A aprendizagem inventiva (experiência de problematização) é um contraponto a uma aprendizagem com base na reconhecimento³¹, orientada por esquemas fixos de representação, por um pré-dado, uma imagem dogmática que “recobre o exercício do pensamento, o pressupõe e o trai”³². Diz Deleuze: “ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das reconhecimentos”³³.

O aprender como reconhecimento se tornou a marca do pensamento educacional e pedagógico que Silvio Gallo identifica como uma “pobre pedagogia” e “submundo do aprendizado na pedagogia ocidental”³⁴. Na educação musical, basta revisitarmos Swanwick, para reconhecer que também nós precisamos de um antídoto para as “sequências de baixa intensidade das insípidas rotinas que tão frequentemente parecem caracterizar o ‘básico’ educacional”³⁵. Saber de afeto poderia bem lembrar o que é anunciado por Swanwick, ou por Ross como uma “educação estética”,

²⁸ SANTOS, 2015

²⁹ TERRIEN, 2010, p. 5, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 147

³⁰ SANTOS; KATER, 2017, p. 155

³¹ SANTOS, 2017; 2015a; 2012

³² DELEUZE, 2006, p. 207, *apud* SANTOS, 2017 p. 483

³³ DELEUZE, 1987, p. 27

³⁴ GALLO, 2012, p. 5, *apud* SANTOS; ARISTIDES, 2019, p. 139

³⁵ SWANWICK 2003, p. 20 *apud* SANTOS, 2012, p. 20

ou por Larrosa, como uma “educação mais estética”, em oposição aos “padrões” educacionais contemporâneos, objetivos de aprendizagem, [...] programas, a divisão do tempo de aula em ‘assuntos’ [...]”.

Situações didáticas são sempre constrangidas pela "educação maior" com seu pensamento erigido a modelo³⁶, pelas aulas frontais com alto grau de determinismo. Educadores estão sempre entre os “fios da marionete” e os “fios de Ariadne”³⁷, entre o molar e a produção de um molecular, entre o previamente estriado e os alisamentos e estriamentos que se dão no espaço micro, numa comunidade de aprendizagem. Resistir e produzir uma “educação menor”³⁸, comprometida com a singularização, com a desterritorialização dos processos educativos e sua máquina de controle e produção de indivíduos em série, implica numa ramificação política (uma prática micropolítica) e num valor coletivo, no lugar de atos solitários e isolados. Sempre um “relatório de minoria” pode mostrar um outro fluxo possível, uma produção de multiplicidades. Este é um desafio já anunciado por um “pós-curriculo”, experiência coletiva emancipatória que vira o sistema de exclusões que os outros currículos praticam, estimula práticas educacionais alternativas, assume riscos e errâncias e pode acontecer em todos os espaços em que “um ser humano for subjetivado, encontros se realizarem, fluxos de saber se esparramarem, forças de vida se afirmarem, flechas de esperança forem lançadas”³⁹. Um “pós-curriculo” inventa arranjos curriculares, ignora as divisões e classificações de saberes por níveis, séries, ciclos, faixas etárias, áreas de estudo ou disciplinas convencionais. Cruza as fronteiras dos conteúdos, seleciona saberes com base no critério de serem produtivos para estudar as existências locais, regionais, nacionais, transnacionais, intercontinentais. É caleidoscópico. Escuta o que os diferentes têm a dizer, se move pelo ideal de realização daqueles currículos “ainda inimagináveis e indizíveis, necessários e impossíveis”⁴⁰.

O que a aprendizagem como acontecimento tem a ver com uma educação musical como gestos que sustentem uma formação humana?

³⁶ GALLO, 2003, *apud* SANTOS; ALFONZO, 2004

³⁷ SANTOS, 2015a, p. 110-124

³⁸ GALLO, 2003, *apud* SANTOS; ALFONZO, 2004

³⁹ CORAZZA, 2002, p. 110, *apud* SANTOS, 2006, s.p.

⁴⁰ CORAZZA, 2002, p. 103-114, *apud* SANTOS, 2006, s.p.

Embora a definição de educação como formação humana pareça ser algo consensual, a questão que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana. Corroborando com essa afirmação de Saviani e Duarte, em texto de 2010⁴¹, entendemos todos que o ideal de formação humana é sempre socialmente datado.

Nas dimensões do presente artigo, acentuo o compromisso mais profundo da educação musical com a formação humana, contribuindo para a produção de aumento da potência de vida, que não se confunde com “melhoria da qualidade de vida”⁴², mas segue fazendo a vida se renovar, vibrar, instituindo a lógica das intensidades, aumentando a potência de agir, reconstruindo um sentido de relacionamento, acionando a diferença, a criação, a invenção decorrentes de encontros que não coloquem a vida em risco. Estes são lampejos de dignidade humana e o exercício dos direitos do cidadão que se impõem à educação musical como prática micropolítica e micro social, no momento ainda fortemente conduzido pela prevalência de práticas educacionais e pedagógicas calcadas na reconhecimento, no colonialismo, nos modelos educacionais que acabam por excluir, matar o desejo e contribuir para o enfraquecimento de esperanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS, R.M.S. Já não chega do modelo da reconhecimento? - incursões sobre educação musical, pedagogias abertas e o pensamento de H. J. Koellreutter. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 17 / SEMINÁRIO NACIONAL DO FÓRUM LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, 2017, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SEMPEM / FLADEM-Brasil, 2017. p. 480-489.

_____. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p.110-124, 2015a.

⁴¹ SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010 p. 422-590 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>

⁴² SANTOS, 2004

____. O jogo-cartografia na pedagogia do afeto. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015b, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015b. s.p. (simpósio)

____. Para que escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação de um livro. In: SANTOS, R.M.S et all. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. (ampliada e atualizada). Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 13-30

____. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no

Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, R.M.S et all. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. (ampliada e atualizada). Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 179-227.

____. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, R.M.S et all. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed (ampliada e atualizada). Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 251-292.

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

____. Música na Escola: pra quê? Considerações a propósito da lei 11.769/08. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 2010, Campinas. *Anais...* Campinas, UNICAMP, 2010, p. 5-16.

____. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11. / ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2006, Londrina. *Anais...* Londrina: SPED/ABEM, 2006. Versão digital.

____. Um Paradigma Estético para o Currículo: considerações a partir de Gilles Deleuze e Jorge Larrosa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003a, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003a. versão digital.

____. Labirinto, caleidoscópio, rede e espiral aberta: o currículo a partir de um paradigma estético. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, s.n., 2003b, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: CIPC, 2003b. versão digital.

____. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. *Cadernos do Colóquio*. UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 4, p. 68-73, 2000.

____. Crítica, Prazer e Criação no Ensino-Aprendizagem Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 1995. p. 28-40.

____. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v. 2, p. 07-112, 1994.

____. Repensando o Ensino da Música – pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. *Cadernos de Estudo – educação musical*, Belo Horizonte, nº 1, p. 31-52, 1990.

SANTOS, Regina M.; ARISTIDES, Marcos. A aprendizagem inventiva na educação musical: jogo, cartografia e trabalho colaborativo. In: NASCIMENTO, Marco Toledo; STERVINO, Adeline (orgs.). *Música e colaboração: perspectivas para a educação musical*. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2019, p. 127-154.

SANTOS, Regina M.; GUIMARÃES, Pablo; ALFONZO, Neila. Potência inventiva, infância e devir-música da educação. In: RODRIGUES, A; BERLE, S; KOHAN, O. (orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 437-456.

SANTOS, Regina M.; KATER, Carlos. O projeto “a música da gente”: entrevista com Carlos Kater. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, 2017.

SANTOS, Regina M. et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, R. M. S. et al. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed (ampliada e atualizada). Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 229-250.

SANTOS, Regina M.; ALFONZO, Neila. 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. Versão digital.

REGINA MARCIA SIMÃO SANTOS

regina.marcia.simao@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9164295294690031>

<https://independent.academia.edu/ReginaMarciaSim%C3%A3oSantos>