

O professor cartógrafo e o jogo na comunidade de aprendizagem

Regina Marcia Simão Santos

UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, aposentada;
CECOM-Centro de Convivência Musical
regina.marcia.simao@gmail.com

Eliza Rebeca S. Neto Vazquez

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Centro Educacional SESC Cidadania-GO
elizarebeca@gmail.com

Carlos Eduardo Magarinos Torres

CECOM-Centro de Convivência Musical
Professor do Instituto d'O Passo
cadu@opasso.com.br

Resumo do simpósio: Este simpósio realizado por um grupo de pesquisadores do CNPq traz um recorte de uma pesquisa institucional que visa compreender a gestão da sala de aula no mundo contemporâneo das comunidades de aprendizagem. A partir da pedagogia do afeto (do encontro), discute alguns entrelaçamentos entre gestão do conhecimento, ensinar-aprender na educação musical, jogo-cartografia. Considera o mapeamento um exercício cartográfico do professor ante um meio (corpo-música), extraindo as potencialidades desse meio, suas múltiplas qualidades, com poder de afetar o grupo nos trajetos singulares que estão em curso. Outras tantas cartografias podem vir a ser feitas, sempre rascunhos de sujeitos que seguem explorando um meio, afetando e sendo afetados por ele, pelo que é interessante, importante, notável. Mapeamentos são fundamentais na gestão da sala de aula e na gestão do conhecimento, mas não garantem que a viagem-aula seja realizada por todos. Os mapeamentos trazidos neste Simpósio são parte dessa ação docente na gestão da sala de aula e do conhecimento, para o que concorre também um ferramental que pode favorecer percursos da ordem da intensidade. Com uma abordagem que privilegia a experimentação, a pesquisa, o aprendizado colaborativo e o processo de criação, focaliza algumas transformações no binômio ensinar-aprender face as novas tecnologias de informação e comunicação nas aulas de música, considerando o ciberespaço, a produção musical, o autoaprendizado. Este simpósio traz recortes de uma prática com alunos do Centro Educacional SESC Cidadania, produzindo uma *storytelling* digital. Também traz o mapeamento-cartografia de um módulo que tem como elemento nucleador o funk “Tá tudo errado” no “ensinoaprendizagem”, traça os muitos caminhos a partir da potencialidade desse corpo-música e promove a experiência da viagem. Reflete sobre o desenvolvimento desse trabalho em duas turmas do projeto social Centro de Convivência Musical - CECOM (RJ), priorizando uma realização musical ritmicamente precisa, consciente e autônoma, tendo n’O Passo uma ferramenta para percorrer os caminhos deflagrados. Como pesquisador de sua própria prática, nesta pesquisa-ação o professor faz uma observação

participante, escuta as vozes dos sujeitos envolvidos, os seus agenciamentos, busca sentir o outro, faz seus registros, procura dar conta do que viu e viveu, mas também traz a presença desses outros (registros, relatos) sobre a sua própria experiência.

Palavras chave: pedagogia do afeto, jogo-cartografia, ensino-aprendizagem musical, ciberespaço, produção musical, O Passo.

O jogo-cartografia na pedagogia do afeto

Regina Marcia Simão Santos

UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, aposentada;
CECOM-Centro de Convivência Musical
regina.marcia.simao@gmail.com

Resumo: Esta comunicação traz um recorte de uma pesquisa institucional que visa compreender a gestão da sala de aula a partir da pedagogia do afeto (do encontro), numa perspectiva deleuziana. Discute alguns entrelaçamentos entre gestão do conhecimento, ensinar-aprender na educação musical, jogo-cartografia. Considera o mapeamento um exercício cartográfico do professor ante um meio (corpo-música) que desafia e faz pensar devido às suas qualidades e potências. Outras tantas cartografias podem vir a ser feitas, sempre rascunhos de sujeitos que seguem explorando um meio, sendo por ele afetado e afetando-o em função do que é interessante, importante e notável. Mapeamentos são fundamentais na gestão da sala de aula e na gestão do conhecimento. Mapear é um exercício inerente ao trabalho docente, e condição para lidar com a gestão da sala de aula, não com fins aplicacionistas, mas como um exercício de experimentação.

Palavras chave: ensinar-aprender música, Deleuze, mapeamento.

Introdução

Há anos falei da “pedagogia do agrado” (SANTOS, 1990, p. 31-52). Hoje falo da pedagogia do afeto.

Ensinar e aprender tem sido um binômio caro aos discursos pedagógicos, que acabam por apresentar o aprender como uma figura decorrente dos atos de ensinar. Dois fatores justificam uma nova compreensão sobre isso.

Primeiro, o mundo ocidental contemporâneo das tecnologias digitais favoreceu esse “ensinoaprendizagem”, “aprendizagemensino” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 61-73). Quem aprende é, de repente, quem também ensina. O “rinoceronte” (SCHAFER, 1991, p. 282) das salas de aula já tirou sua couraça e hoje se coloca suscetível de receber esses sujeitos da escola, com suas vozes e desejo de autonomia. A informação pertence a todos. Tudo isso concorre com a figura soberana do professor tradicionalmente visto como aquele que ensina o que convém a todos, na ordem certa, regendo a temporalização-espacialização dos saberes, na devida dosagem e gradação. Hoje se aprende, pensa e cria integrando indivíduos, instituições, livros da biblioteca, máquinas, redes sociais (SODRÉ, 2002, p. 25). A

sala de aula se estende e se conecta a outros cenários que garantam experiências de aprendizagem. Da polaridade “ensinar” (figura do professor) e “aprender” (aluno) no modelo escolar historicamente construído, ao momento contemporâneo da velocidade e do instantâneo, muita coisa mudou. Schafer, numa autorreferência, assim diz: “sou a figura central, fazendo perguntas e determinando esquemas; no final, fiquei praticamente invisível, enquanto o grupo seguiu seu próprio destino” (SCHAFER, 1991, p. 281).

Segundo, encontramos em Deleuze referência ao aprender desvinculado dessa díade ensino-aprendizagem. É pela pedagogia do afeto que entendemos a contribuição de Deleuze para esse campo. A produção de conhecimentos se dá a partir daquilo que desafia e faz pensar. Produção de conhecimento aqui é um saber de afeto, saber daquilo que nos afeta e constringe a pensar: um meio (objeto, material, corpo) e seus signos, meio feito de qualidades, substâncias, potências, acontecimentos, material-força. Aprender é decifrar esses signos - criar sentidos, ser afetado pela sua qualidade (diferença). Fora disso, têm-se ferramentas, informações, “saber de reserva”. Diz Deleuze: “não tenho saber de reserva, [...] encontro um quadro, [...] uma música” (RIEUX, 2006, s.p.).

Numa perspectiva deleuziana, Larrosa retoma essa ideia de encontro ou experiência: “Informação não é experiência [...] o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas” (LARROSA, 2002, p. 21-22). Essa é também uma perspectiva encontrada na literatura em educação no Brasil:

Quando pensar no conceito de “pássaro”, não perguntar “a que gênero pertence ou que espécie tem?”, mas “de que se compõe?” Não “o que é?”, mas “o que ele pode fazer?” e o “que podemos fazer com ele?”. Pensar no “conceito” de pássaro a partir da “composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”. Conseguiremos pensar no currículo e na pedagogia dessa maneira? (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 68)

Por esses dois fatores, o binômio ensinar-aprender nos coloca num sistema aberto, onde temos que nos virar sozinhos, considerando coordenadas de um mundo imanente e imprevisível. Por mais que se queira controlar o ensino, o aprender escapa a qualquer controle (KOHAN, 2003, p. 207- 235).

Como se dá a gestão da sala de aula, nesse tempo em que se exige um novo papel do professor, que exerce a função de atrator, numa pedagogia do afeto? 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 e percorrer o mapeamento-rascunho realizado pelo professor? Qual o lugar do jogo-cartografia nos projetos pedagógicos, sabendo que “somos também animais instrucionais”? (ASSMANN, 1998, p. 141). Podemos pensar a educação musical a partir do “criar formas explorando as circunstâncias” (DELEUZE, 1962, p.35), na rede tecida com fios de uma comunidade de aprendizagem? Estas são questões que nos movem na pesquisa institucional da qual fazemos, neste texto, um pequeno recorte, enfocando um marco conceitual.

A pesquisa aqui referida problematiza o agir do professor e considera a gestão da sala de aula no mundo contemporâneo. Integrantes da linha de pesquisa “Ensinar e aprender música”, vinculada ao grupo “Música e educação brasileira” (CNPq), partem dessa problemática para justificar a proposta desta mesa-simpósio, entendendo que ela está presente na educação musical no Brasil e em consonância com o debate atual em educação, numa perspectiva identificada por muitos como pós-moderna. Tal reflexão atravessa pontos cruciais para o professor na contemporaneidade. O primeiro deles trata do professor cartógrafo, com base no pensamento de Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.11-37; SANTOS, 2000; 2011; KASTRUP, 2009), e que possibilita refletir sobre o modo de pensar e de agir do professor na comunidade de aprendizes cartógrafos. O segundo trata do jogo na perspectiva de uma pedagogia do afeto, um jogo-cartografia dos sujeitos da experiência. Tal jogo não se define pela simples ludicidade, mas como experimentação diante do que força a pensar. Há um distanciamento entre esse jogo-cartografia e os jogos de instrução, recreativos ou de socialização, que o professor coleciona em busca da “boa” aula. Professor que talvez pouco faça essa experiência cartográfica dos caminhos, entre o liso e o estriado (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

A pedagogia do afeto

Professor, aluno ou conteúdo? Falamos hoje de uma educação sem centro, que se faz na dinâmica desse entre-lugares.

Numa pedagogia do afeto¹ continua existindo a prática, compreendida como experimentação que diz de ser afetado e afetar um meio (corpo, objeto) e como potência de problematização face uma diferença (qualidade imanente, não da ordem da re-cognição)². Continua importando o professor, sujeito que atrai para o saber da matéria (material-força), ele mesmo sensível aos signos desse corpo e aos dos alunos.

Uma pedagogia do afeto se faz sobre as experiências que cada singularidade tem com o pensamento, como experimenta seu próprio problema instaurado diante de um meio e seus signos, quando um material-força toma lugar (FERRAZ, 2005, p. 65, 88, 89). Na obra *Diferença e Repetição*, Deleuze (*apud* KASTRUP, 2001, p. 217) frisa que “a aprendizagem dos signos envolve não só o acaso dos encontros, mas força a pensar, atuando com violência sobre o pensamento e impondo-se como uma necessidade [...] [que] é positiva”. Somos tocados pelo signo, coagidos por uma qualidade no âmbito do objeto, e temos uma experiência de problematização e produção de sentido decorrente daquilo que nos força a pensar. Forçados pelo signo e ao sabor dos encontros, a inteligência é movida “por algo de não-intelectual” que “precede [a representação] e exige representações” (KASTRUP, 2001, p. 212). Trata-se de um contato que provoca uma agitação criadora exigente de representações “que a ela se seguirão” (p. 212). Conforme depoimento do próprio compositor Silvio Ferraz (2005), uma força (exemplo: o material pedra) leva a produzir uma música, exigindo extrair do material sonoro uma fluidez para criar gestos musicais.

O jogo-cartografia

O que seria produzir uma cartografia, da ordem do exploratório, ao percorrer um meio? Ilustro com o episódio descrito por Deleuze, do menino Hans e um cavalo e seus

¹ Fabiana Fernandes Ribeiro Martins, atuando atualmente como professora da UFRJ e da UERJ, em seus estudos com Walter Kohan usa a expressão “pedagogia dos afetos” (MARTINS, 2012, p. 83-104), ao articular ideias deleuzianas sobre o aprender e tratar de conceitos essenciais ao pensamento educativo deleuziano.

² Esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo (Kastrup, 2001, p. 207). É amarelo, triângulo, semínima, quaternário, valsa, Dó m. Pensamento de medidas e propriedades.

devires (qualidades). Hans atravessa a rua, indo ao restaurante. Não pára de “explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p. 73). Na ida ao restaurante, explora a rua, passando pelo entreposto de cavalos, e define um cavalo traçando uma lista de afetos: ele possui “um grande faz-pipi”, arrasta cargas pesadas, tem viseiras, morde, cai, é chicoteado, faz “charivari” com suas patas. Isso tudo produz em Hans um mapa de forças ou intensidades, de movimentos e trajetos. No caso, um meio é explorado, que é a rua e suas matérias, meio “feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos” (p. 73): os paralelepípedos, com seus barulhos; o grito dos mercadores e seus animais; os cavalos e seus dramas. O trajeto “se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio”, mapa que “exprime a identidade entre o percurso e o percorrido” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Trago também o caso da menina e o violoncelo. Num vídeo em família, registrado em 20-04-2015, RJ, a criança está no colo do pai. Dois anos e meio. O pai toca cello. Há muito tempo não o faz. O braço da criança repousa no braço do pai e toca junto – o corpo da criança é todo música. O corpo do pai também 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 simbiose, sinestesia. Há uma qualidade musical no movimento rítmico do braço, quando o arco passa de um lado para o outro e vai em diversas direções. Há algo de lúdico aí, uma experimentação, um jogo, um brincar. Há uma qualidade musical, um devir música no gesto. A criança tem um encontro com a sonoridade, com o ritmo, o timbre, a música. Há um aprendizado. O pai ensina? A criança aprende. “O que aprende?”, perguntaria o professor-instrutor. Está em curso uma forma de pensamento quando ela é afetada por qualidades do sonoro. Pensamento musical. A criança jamais esquecerá. Nunca se pode prever como alguém aprende, mas aprender vem de ser afetado por algo que nos leva a pensar e a querer voltar reiteradas vezes a este lugar de afetos. A criança escorrega paulatinamente a mão sobre o braço do pai, até alcançar a mão do pai a tocar com o arco, e como quem toca ela mesma usando o arco. A experiência do fazer musical envolve o arco,

as cordas. E ela 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?³

Atravessar a rua produzirá outros tantos mapas. Um cavalo, uma música é sempre um corpo com poder de afetar e de ser afetado, material-força, com trajetos interiores e exteriores. Cartografia é o modo de funcionamento desse mapa. Deleuze e Guattari (1995) falam dessa maneira de viajar, deflagrada pelos devires (qualidades). O mapa-cartografia faz um meio mudar de sentido segundo os trajetos que são retidos (DELEUZE, 1997, p. 79). Ao falar da criança e do jogo da arte-cartografia, da forma estética e da vida, Deleuze dá elementos para se desenvolver um pensamento sobre uma educação que se faz nessa intensidade de trajetos.

Especificamente na arte, linhas de articulação vão constituindo-a como um bloco de sensações capaz de afetar (DELEUZE, 1992, p. 213). São linhas que se conectam diversamente, em diferentes pontos, criando sentidos e territórios temporários. Alguém é afetado por uma estratégia de expressão usada pelo compositor, quando faz uma ideia "girar" (FERRAZ, 2005, p. 103-104). Rastros, devires, qualidades vão constituir esse mapa-cartografia das escutas.

O pensamento ancorado na epistemologia do rizoma

O que Guattari e eu chamamos de rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. [...] Um sistema é aberto 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).

O pensamento ancorado na ideia de rizoma diz de uma auto-organização, movimento impulsionado por uma qualidade "perturbadora", algo "interessante, importante e notável" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 108-9).

Rizoma se tece com a conjunção "e", no lugar do verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Multiplicidade é um dos seus princípios – multiplicidade de forças, conexões, entradas e saídas (p. 16). Cartografia e decalcomania constituem outro dos seus princípios

³ Registrado por esta autora

(p. 21) - decalque constituído no meio do mapa, experimentação ancorada no real (p. 22). (DELEUZE, 1997; 1992; DELEUZE; GUATTARI, 1992; 1995; 1997b; GALLO, 2004).

O rizoma é mapa aberto, “fruto do acaso”, “produto ‘arbitrário’ das forças que o compõem”, forças “estranhas a qualquer lei” (DELEUZE, 1962, p. 33, 36), e que só podem ser avaliadas em cada caso. Trata-se de um pensamento “*sem*” imagem⁴, um logos da ordem do acontecimento, plano de imanência, ordenações provisórias.

O agir do professor cartógrafo na pedagogia do afeto

O agir do professor está impregnado da atitude do cartógrafo, como pesquisador e como gestor da sala de aula e do conhecimento.

O agir do professor como pesquisador da sua própria prática

A pesquisa praticada pelo professor pode produzir conhecimento capaz de modificar o processo de ensino e aprendizagem. Assim falo do professor pesquisador da sua própria prática (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009, p. 456-468), do agir do professor na pesquisa-ação.

Investido da atitude do cartógrafo (CAIAFA, 2007), ele escuta as vozes dos sujeitos envolvidos, seus agenciamentos (p. 151). Busca sentir o outro, dando conta do que viu e viveu, mas também do que ouviu (os relatos dos outros sobre a sua própria experiência). Busca pistas, evitando encaixes totalizantes. Como observador-participante, se inclui de uma forma problemática na pesquisa, busca experimentar um estranhamento - condição para que sua participação produza conhecimento. A pesquisa etnográfica é “um método-pensamento” (p. 138) que lida com dados diversos e uma atividade vigorosa que, sem desvitalizar o acontecimento, se vale da enunciação coletiva. O trabalho de campo é um tipo de viagem, pois, “com uma qualidade criadora, não cessa de colocar problemas” (p. 148).

O agir do professor na gestão da sala de aula, na gestão do conhecimento

⁴ Pensamento “*sem*” imagem, da ordem da diferença: o amarelo dos girassóis de Van Gohn...

Para Tardif (2011, p. 219), a gestão da matéria e a gestão de sala de aula são “o próprio cerne da profissão”. Na revisão bibliográfica feita recentemente sobre a gestão da sala de aula na educação básica, referente à aula de música (educação musical), Silva (2013; 2014) trata da gestão do conhecimento (“da matéria” ou dos saberes) e da gestão da sala de aula.

Por gestão da sala de aula e gestão da matéria entende-se uma dupla competência e desafio do professor. Para a presente pesquisa, elas estão intimamente imbricadas. Por gestão da sala de aula ou de classe (GAUTHIER et all, 2006, *apud* SILVA, 2014 p. 13), enfatizam-se os processos envolvidos nas relações entre professor e aluno, visando criar “condições favoráveis” para a aprendizagem (combinações, organização do espaço e tempo, estabelecimento de rotinas, interações...). Por gestão da matéria, consideram-se o planejamento, ensino e avaliação - “operações de que o professor lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo” (GAUTHIER et all, 2006, p. 196, *apud* SILVA, 2013, p. 67).

Recorro à ideia de mapeamentos, já presente na literatura em educação⁵, para tratar de mapeamentos prévios que servem para fornecer pistas para o planejamento, ensino e avaliação, e que vão se refazer nos trajetos e percursos singulares de um grupo, na imersão em materiais com força para afetar e ser afetado com os agenciamentos produzidos por esses sujeitos. Mapeamento aqui nada tem a ver com um plano de aula “feolano”, em que os passos do jogo independem da presença do time adversário (SILVA, 2013, p. 65). O professor pode preparar faustuosamente uma lição e seus materiais, todos os detalhes, mas estar pronto para prescindir de todos eles, priorizar umas linhas e não outras (KOHAN, 2003, p. 234).

Fazer um mapeamento é fazer um mergulho, sem pretensão generalizante - mapa onde “qualquer ponto (...) pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15), e onde qualquer elemento tem a possibilidade de vir a ser tomado como platô de intensidade. Cabe ao professor, no mapa-cartografia do seu planejamento de ensino, extrair de um corpo-música (material-força) as potencialidades desse meio, suas

⁵ Santomé (1998) fala desses mapeamentos onde devem constar aspectos que não devem ser esquecidos e aos quais devemos ficar atentos (p. 232), devendo apresentar “de maneira esquemática as principais possibilidades oferecidas por cada tema de trabalho” (p. 233).

múltiplas qualidades com poder de afetar o grupo nos trajetos singulares que estão em curso. Algumas dessas incursões “ensaiadas” pelos professores-cartógrafos podem vir a corresponder a percursos efetivamente compartilhados por um grupo. Trata-se de um planejamento rizomático:

nós, professores, podemos até tentar controlar aquilo que ensinamos, mas é virtualmente impossível controlar o que alguém aprende. O aprendizado escapa a qualquer controle; por isso, um currículo rizomático não implica planejamento prévio do processo educativo, pelo menos da forma como estamos acostumados a lidar com os planejamentos (GALLO, 2004, p. 48).

Mapa-cartografia é um dos princípios do rizoma, indicando uma possibilidade do funcionamento da vida, das coisas, do cérebro. Rizoma e planejamento rizomático permitem pensar essa rede elaborada pelo professor no exercício da gestão da matéria, como espirais com “anéis abertos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18):

Na aula como mapa-cartografia, o conhecimento produzido não segue uma rota de um ponto a outro ponto. Rizoma é um sistema acentrado (Deleuze; Guattari, 1995, p. 27): “não existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (p. 17). No lugar de algo já dado de antemão (ponto-posição numa estrutura), seria mais próprio falar do que surge no trajeto-cartografia (ponto-linha). (SANTOS, 2012, p. 280).

Imersão num corpo-música é um exercício do professor, uma experimentação de devires, mapeamento-rascunho, jogo-cartografia, e o será de forma singular também pelos demais sujeitos aprendentes. No currículo como plano de imanência os conceitos estão relacionados a circunstâncias. Um plano de imanência

não organiza, não serve para organizar, não é um plano de organização. Um plano de imanência (...) é um plano de orientação. Num mundo que remete ao transcendente, é fácil. O transcendente é quem dá as coordenadas. Mas num mundo imanente, feito de multiplicidades, de movimentos e de velocidades, de fluxos e de intensidades, estamos entregues à nossa própria sorte. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 150)

A gestão da matéria supõe a capacidade de entrar nesse jogo-cartografia, como um exercício do professor no mergulho que faz nos materiais e suas qualidades, e mergulho que

também o outro vai fazer. Trata-se de habitar um território e fazer a experiência. O cartógrafo rastreia (busca pistas), é tocado por algo que possui a força de afetar, faz um pouso (forma ali um território) e um reconhecimento atento (não automático). Procura ver o que está acontecendo, numa experiência de problematização e invenção (KASTRUP, 2009, p. 40-47).

Conclusão

Mapear é um exercício inerente ao trabalho docente, e condição para lidar com a gestão da sala de aula e do conhecimento, não com fins aplicacionistas, mas como um exercício de experimentação. Mapeamentos são decorrentes dos atos de percorrer, lugar de elementos materiais imanentes, do pré-figurativo, dos pontos subordinados aos trajetos - lugar de intensidades, acontecimentos, estriamentos.

Alguém se torna artista, marceneiro, músico na medida em que é sensível aos signos deste ou daquele ofício, desta ou daquela arte (qualidades da madeira, das cores, dos sons, das sonoridades dos corpos-objetos). Há sempre um material-força que nos constrange e faz pensar. Afetados por essas qualidades, pela força dos encontros, buscando o sentido dos signos pelos quais fomos instabilizados, aí então é necessário aprender a lidar com a madeira, as tintas, os sons.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. Ensinar e aprender / "aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José C; ALVES, Nilda (orgs). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.
- ASSMAN, Hugo. *Metáforas Novas para Reencantar a Educação - epistemologia e didática*. 2 ed. Piracicaba UNIMEP, 1998
- CAIAFA, Janice. A pesquisa etnográfica. In: CAIAFA, Janice. *Aventura das cidades: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. p. 135-181.
- CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.
- _____. O que as crianças dizem. In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.
- _____. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1962.

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

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

_____. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Rio Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 07-37

_____. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. p. 11-114.

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: 7 letras, 2005.

GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: PEREIRA, Maria Zuleide et all (orgs). *Currículo e Contemporaneidade – questões emergentes*. Campinas – SP: Alínea, 2004. p. 37-50

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, Liliana da. (orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KOHAN, Walter. Infância de um Pensar. In: KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 207- 235.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

LÜDKE, M; CRUZ, Giseli; BOING, L. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, set/dez 2009.

MARTINS, Fabiana. Por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 83 – 104, jan./jun. 2012.

RIEUX, Bernardo. O Abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista. 06 ago 2005. Versão brasileira de 31/05/2006. Acesso em 23-11-2010. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade - o Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Cartografias na Educação Infantil: quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 111-132.

_____. 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 2011.

_____. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, R. M. (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 251-292. ISBN: 978-85-205-0611-0

_____. 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, n. 1, p.31-52, 1990. [Acesso em: 22.03.2015](http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm). Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm>

_____. *O Funcionamento Enunciativo de um Acontecimento Musical Urbano e a Geração de Sentido: uma análise sócio-semio-musicológica*. 1997. Xxxf. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHAFER, Murray *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SILVA, Rafael. Gestão da sala de aula na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21. n. 31, p. 63-76, jul/dez2013.

_____. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. Entrevista. In: TRINDADE, Azoilda & SANTOS, Rafael dos (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.17-32.

TADEU; CORAZZA; ZORDAN. Um plano de imanência para o currículo. TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2011.

STORYTELLING: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM MUSICAL COLABORATIVA

Eliza Rebeca S. Neto Vazquez

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Centro Educacional SESC Cidadania-GO

elizarebeca@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é um relato de experiência sobre um projeto desenvolvido nas aulas de música, do 8 ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional SESC Cidadania-GO. Este projeto teve como objetivo principal reconhecer quais dificuldades os estudantes apresentam ao produzir e pesquisar sobre áudio no ciberespaço, como gerenciam seu trabalho e quais orientações podem ser dadas para que otimizem sua pesquisa e criação, para que trabalhem de forma autônoma. O trabalho final do projeto foi a criação de uma Storytelling Digital, que foi difundida no *soundcloud*. O trabalho desenvolvido teve 8 etapas distintas: 1- criação do roteiro; 2- gravação das falas; 3- pesquisa e seleção de efeitos sonoros; 4- pesquisa e seleção de trilha sonora; 5- Edição e montagem da storytelling; 6- análise coletiva, 7- Reformulação e 8- distribuição/compartilhamento. E como resultado podemos concluir que os estudantes aprenderam a utilizar o software por três principais vias: tutoriais do ciberespaço, experimentação do programa e através da comunidade de aprendizagem que se formou em sala de aula.

Palavras chave: storytelling, aprendizagem colaborativa, ciberespaço.

Aprender no ciberespaço

Vivemos hoje a era da conexão. O ciberespaço e a disseminação da microinformática deflagram novas práticas sociais que provocam mudanças na forma como lidamos com o conhecimento; os *smartphones* permitem a comunicação ubíqua⁶ causando ainda mais mudanças sociais: transformam nossa sensação do tempo e a fluidez com a qual trocamos dados. A informação está disposta e disponível por *wi-fi*, não precisamos de mestres que ditem seus conteúdos, modifica-se então a importância que se dava ao detentor da informação. O filósofo Michel Serres anuncia o fim da era do saber e a necessidade de mudança na postura do professor- o antigo porta-voz:

⁶ O adjetivo *ubíquo* refere-se a algo que está ou existe ao mesmo tempo, em toda parte; onipresente. Segundo Souza e Silva “Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente.” (SILVA E SOUZA apud SANTAELLA 2013)

Todos têm o tal saber que se anuncia. Inteiro à disposição. Na mão. Acessível pela internet, Wikipédia, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias. Ninguém mais precisa de porta-vozes de antigamente, a não ser que um deles, original e raro, invente. É o fim da era do saber. (SERRES, 2013, p. 45)

Ainda segundo o autor, o ensino que visava a memorização de conteúdos perde sua importância e a escola como conhecíamos torna-se obsoleta. Outras habilidades passam a ser priorizadas, tais como: selecionar informação, organizar, relacionar, recriar, criar e distribuir.

O investimento em tecnologias da informação e comunicação (TIC's) é grande e as tecnologias expandem-se de uma forma espantosa, porém o mesmo investimento não se dá na educação para tais tecnologias. A falta de investimento na educação das mídias aumenta cada vez mais as desigualdades educacionais. Sérgio Guimarães e Paulo Freire já pontuavam em 1984 a necessidade de uma educação para as mídias⁷, formando cidadãos críticos frente à avalanche de informações a que estamos dispostos. Diante do exposto podemos refletir sobre o papel do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, que já não se foca em apenas repassar informação, mas sim auxiliar o estudante a buscar, analisar, relacionar e recriar com as informações adquiridas. Cabe ao professor propiciar um olhar mais acurado, mobilizando seu conhecimento para orientar e ajudar a refletir.

O conhecimento das coisas provém de um contexto de leitura e da discussão desse contexto. A leitura dos documentos da Web requer que os usuários desenvolvam um sistema específico de interpretação através dos quais possam construir o contexto durante a discussão. Isto possibilita a construção de uma complexa rede de trabalho entre aprendizes e professores, informações, ações e conhecimento para reconstruir novos significados. Os mapas são imprescindíveis para o ciberespaço. Mapas bem elaborados são fontes efetivas de comunicação porque permitem desenvolver e explorar as habilidades da mente. (OKADA e ALMEIDA, 2004, p.115).

⁷ O livro foi relançado com acréscimos em 2011- Educar com a mídia- Novos diálogos sobre comunicação- Paulo Freire e Sérgio Guimarães.

O professor, neste sentido, passa a proporcionar diálogos mais aprofundados, uma pausa na velocidade das informações, para que se olhe mais atentamente. Para que cada sujeito possa delinear novos trajetos de aprendizagem. O professor cartógrafo passa a ajudar os estudantes a criarem seus próprios mapas, sua navegação mais consciente e que irá construir novos significados. Auxiliando o estudante para que seja um produtor de conhecimento consciente e não apenas um leitor passivo/ manipulado do ciberespaço. Sempre questionando, confirmando fontes, interpelando fatos. A partir desta prática contínua de aprendizado no ciberespaço, o estudante passa a ter mais autonomia sobre seu aprendizado, sendo também produtor consciente e crítico de informação. “O ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e home pages, permitindo colocar o poder de emissão nas mãos de uma cultura jovem, tribal, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos e colagens, jogar excesso ao sistema”. (LEMOS, 2007, p. 87)

Nesse “mar informacional” onde a cada segundo novas informações são postadas, saber como encontrar informação é essencial para a construção do próprio conhecimento. Nesse sentido “a ideia de mapear a informação, traçar rotas, selecionar e articular o que é relevante seja talvez o modo de caminhar no pântano. Saber trilhar onde não há pegadas é o desafio. ” (OKADA e ALMEIDA, 2004, p.110). Diante do cenário exposto, uma pergunta norteou o projeto deste relato: **como ensinar música, incentivando a autonomia no aprendizado dos estudantes?**

Storytelling- por onde começar?

O processo de aprendizado é um caminho complexo que possibilita aos aprendizes passarem de um estágio inicial de exploração de informações para um outro estágio mais “rico” de reconstrução de conhecimentos. Durante esse processo, a aquisição de dados, qualificação, classificação, armazenamento, combinação são apenas alguns passos entre muitos outros. Esse processo de aprendizado é intensamente enriquecido através do trabalho construtivo (aprender fazendo) e do trabalho colaborativo (aprender fazendo com os outros) (OKADA e ALMEIDA, 2004, p.115)

O relato a seguir é de uma atividade desenvolvida com os estudantes do 8º. ano do Ensino Fundamental. A proposta que lhes foi apresentada é de que deveriam criar uma

*Storytelling*⁸, preocupando-se em sonorizar a história, com trilha, efeitos e outros elementos sonoros que fossem interessantes no decorrer da história contada por eles. A grande maioria dos alunos nunca havia trabalhado com software de edição de áudio, portanto, não estavam familiarizados com o processo de produção sonora por estes meios. Como professora de música, gostaria que eles desenvolvessem habilidades de gravar, editar e mixar os sons, preocupando-se com o tratamento de diversas fontes sonoras e utilizando o ciberespaço para: aprender, trocar informações, capturar áudio e divulgar sua produção na rede.

Para a execução do trabalho houve diferentes etapas: 1- criação do roteiro; 2- gravação das falas; 3- pesquisa e seleção de efeitos sonoros; 4- pesquisa e seleção de trilha sonora; 5- Edição e montagem da *storytelling*; 6- análise coletiva, 7- Reformulação e 8- distribuição/compartilhamento.

Como um dos objetos destas atividades era desenvolver a autonomia dos alunos, para aprenderem com o ciberespaço e os softwares, algumas instruções foram ministradas, salientando que a atividade no laboratório consistia em: aprender a produzir com os softwares, pesquisar e selecionar sons que fossem ser utilizados na *storytelling* e pesquisar e selecionar músicas para serem utilizadas como trilha sonora. O “desafio” proposto aos estudantes era de que tentassem aprender utilizando os recursos disponíveis: ciberespaço e *softwares*, caso não conseguissem sanar alguma dúvida, poderiam perguntar aos colegas e por último, perguntar à professora. Como direcionamento, foi-lhes dito sobre a importância de se aprender por tutoriais, sites especializados em música e fóruns de discussão. Alguns destes “canais” foram listados, mapeando caminhos possíveis para a pesquisa, que poderiam ser portais de ensino para eles. Muitos alunos relataram que já aprenderam diversas coisas com tutoriais do *Youtube*, principalmente jogos, portanto estavam acostumados com o procedimento de aprender com vídeo tutoriais.

⁸ *Storytelling* é um termo utilizado para descrever o ato de contar histórias utilizando palavras ou recursos audiovisuais. Neste relato de experiência utilizamos o texto para descrever a produção de uma áudio história.

Avaliando o resultado: Aprendizagem sob demanda e colaborativa - uma pequena (conectada) comunidade de aprendizes

Meus objetivos eram que os estudantes aprendessem a gravar, editar e mixar sons da forma mais autônoma possível, buscando o conteúdo na rede, para tanto algumas instruções foram dadas sobre onde poderiam pesquisar na internet. As dúvidas e soluções surgiram no momento da produção sonora. Com a abertura do programa diversas dúvidas surgiram e aí pude perceber na prática, um fato relacionado ao ato de aprender na atualidade: “sob demanda”. A partir de suas dúvidas os estudantes buscaram solução, primeiramente por tentativa e erro do software e depois buscaram por tutoriais na rede.

Alguns alunos relatam que não precisaram buscar na internet, foram utilizando o software por observação e pela experimentação:

Bom, eu nunca tinha trabalhado com edição de áudio, eu nem conhecia o *Audacity*. Eu não usei site nenhum para fazer perguntas, aprendi somente com a senhora e fui explorando o programa, assim eu aprendi. (Estudante 1)

Bem, como todos, eu fui tentando descobrir o significado de alguns "botões", quais eram as funções daqueles nomes todos, olhando o que os meus amigos tinham descoberto (Estudante 2)

Interessante notar o aluno acima relatar que aprendeu algo com a professora, pois não havia sido “ensinado” o programa. Apenas manipulei o programa algumas vezes, perto deles, esclarecendo algumas dúvidas que surgiram. Não houve um momento “explicativo” sobre o uso do software.

É recorrente encontramos depoimentos sobre o autoaprendizado de produção musical através de softwares de edição de áudio (VAZQUEZ (2011), BALDELLI (2006; 2009), BACAL (2003). A interface dos softwares busca uma analogia com objetos reais do nosso cotidiano onde, por exemplo, a “ferramenta” para se cortar o áudio é simbolizada por uma tesoura. Os diferentes programas de áudio buscam utilizar analogias semelhantes, caminhos similares para a execução das tarefas, facilitando assim o manuseio do uso do programa. Os comandos e atalhos, geram um caminho, uma lógica de pensamento, que auxilia o

“navegador” do programa a se orientar no uso do software. Comandos comumente utilizados, como o Ctrl+C (para copiar no Word) também são utilizados para copiar o áudio em diversos programas. Esse tipo de associação aproxima o leigo do programa, que rapidamente “decodifica” as ações que são necessárias e passa a utilizar o software que lhe era desconhecido.

O uso dos *softwares* propicia um *feedback* imediato ao seu utilizador, que ouve imediatamente o que produziu, podendo modificar imediatamente, de acordo com o resultado pretendido. O uso destes softwares para produção sonora, torna-se uma brincadeira, onde as experimentações sonoras passam a ter um caráter lúdico e instrucional.

Outros alunos preferiram ir direto aos vídeos tutoriais, antes de sair “experimentando” o programa. O local de busca mais utilizado pelos estudantes foi o canal do Youtube, pois estavam mais familiarizados com este tipo de busca. “Eu assisti vários vídeos no Youtube mostrando como usar as ferramentas” (Estudante 4)

Com o decorrer das aulas, a cada dia, minha presença foi menos requisitada até chegar ao ponto de ver que os estudantes conseguiram buscar a resposta com muita autonomia e desenvoltura, tal qual era meu objetivo, utilizando o ciberespaço para sanar quaisquer dificuldades no processo de criação musical, sempre compartilhando as descobertas com os colegas, muitas vezes através de redes sociais, porém outras, presencialmente em sala de aula, conforme relata outro estudante “Eu ensinei e ajudei sim, a fazer várias coisas, para vários grupos, a fazer a atividade e achei super interessante” (estudante 1), “Mostrei como colocar alguns efeitos” (estudante 4), “mostrei em alguns casos, onde procurar os sons mais adequados para algumas partes das história deles” (estudante 3)

Ao longo das pesquisas dos alunos alguns pontos de navegação foram coincidentes, foram eles: a pesquisa no *Youtube*, no *soundcloud* e em sites de bancos de *samples*, tais como *freeloops* e *freesamples* e em fóruns especializados, havia também nos computadores, uma pasta de samples e efeitos sonoros, que podia ser utilizada. A pasta continha diversos efeitos sonoros, mas muitas vezes não o que era necessário para os estudantes, então partiam para busca online.

Para a montagem da *storytelling* escrita por eles, foi necessário captar a narração da história. Depois de alguns ensaios entre os grupos, deu-se o momento da gravação. Para a captação de áudio, alguns alunos utilizaram o celular e outros o programa *Audacity*. Cada uma destas ferramenta propiciava determinadas questões a serem resolvidas.

Os alunos que optaram por gravar no celular, tiveram problemas de compatibilidade de formato de áudio no momento em que foram transportar para o programa de edição (*Audacity*) e solucionaram tal questão utilizando diferentes softwares de conversão. Este foi mais um momento de aprendizado, buscando na internet qual a melhor solução para converter o áudio em formato adequado. Alguns alunos tiveram dificuldade de compreender o problema e buscar solução, neste momento, eram fornecidas a eles, pequenas “pistas” de como poderiam buscar na internet, indicando fóruns, nomes de programas ou incentivando a procurar tutoriais em vídeo. Rapidamente resolveram o problema com o formato e passaram o áudio para o programa aberto para a edição. Uma vez dentro do programa, buscaram soluções para as dificuldades da mesma maneira com que resolveram o problema de conversão, não foi necessário orientá-los novamente sobre a busca por soluções online. Passaram a aplicar os mesmos mecanismos de busca, para questões diferentes.

Os alunos que optaram por gravar no programa *Audacity* se preocuparam com outras questões, tais como microfonação e ganho do áudio. A captação foi feita com uma placa de áudio externa (USB) e um microfone de mão SHURE- SM58, os alunos foram orientados rapidamente sobre o funcionamento da placa e como montar o microfone, habilitando-o no programa. Logo os estudantes começaram a gravar e a reconhecer os problemas da captação, ora com pouco ganho, ora com excesso. Após algumas tentativas e erros, foram reconhecendo como regular o som e conseguiram fazer a gravação de maneira satisfatória para a ocasião.

Até aquele momento, eu estava acostumada a ser a professora que “dava respostas”, que transmitia o conteúdo, orientando a forma de aprender do meu aluno. Quando esse papel se modifica e me torna menos diretiva na condução deste aluno, tive uma sensação de “estranheza”, de não estar “cumprindo meu dever”, pois sentia que os alunos não precisavam de mim, me senti desnecessária para aquele processo de aprendizado. Em

determinado momento me vi perguntando “Alguém precisa de mim? Posso ajudar”? O silêncio foi a resposta que obtive. Eles estavam imersos em seus universos particulares/conectados, eles sabiam onde procurar as respostas. Não, naquele momento, não precisavam de mim. Ora, se um dos meus objetivos iniciais era justamente a autonomia do aluno e isso eu estava alcançando, porque me sentia tão inquieta? Outra pergunta me incomodava - Qual era meu papel naquele ambiente?

Logo o texto de Schafer (1991) “O Rinoceronte na sala de aula” me veio à mente, acalmando minha insegurança. Algumas “máximas para educadores” que compõem o artigo se fizeram presentes para mim:

“4. não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes (...) 7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também. 8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro” (SCHAFER, 1991, 277)

Quando Schafer nos fala do papel do professor dentro da comunidade de aprendizes, fala sobre a atuação do professor como um ser “mais velho, mais experiente, mais calcificado”, porém sensível às mudanças e ao aprendizado com os alunos (p. 282). Quando fizemos as análises coletivas das obras apresentadas pelos estudantes, pude perceber o quanto minha visão foi importante para aprofundarmos em questões técnicas e estéticas, o quanto meu capital cultural pôde contribuir para reflexões nas produções apresentadas, meu papel naquela sala de aula não era passar a informação para a cabeça do aluno, mas sim poder oferecer uma outra visão para as produções e reflexões apresentadas pelo grupo. Não como a detentora de todo o conhecimento, mas como uma aprendiz mais velha, que em roda, ouve e recria com os estudantes, aprendendo continuamente, de forma sensível a ser aluna e professora dentro desta comunidade. As produções foram disponibilizadas no ciberespaço, através da plataforma *soundcloud*, através da conta de cada estudante, podem ser ouvidas nas diferentes *playlists* que foram criadas, de cada turma:

- 8A- <https://soundcloud.com/prof-rebeca-vazquez/sets/8a>
- 8B- <https://soundcloud.com/prof-rebeca-vazquez/sets/8b>
- 8C- <https://soundcloud.com/prof-rebeca-vazquez/sets/8c>
- 8D- <https://soundcloud.com/prof-rebeca-vazquez/sets/8d>
- 8E- <https://soundcloud.com/prof-rebeca-vazquez/sets/8e>

E no final das contas...

Aprenderam a manipular o programa, editar e mixar o áudio, em um trabalho onde cada aluno compartilhou suas opiniões e descobertas. “Praticamente a cada segundo alguém me perguntava alguma coisa e eu parava de fazer o meu trabalho para ajudar meus colegas” (Estudante 5)

Os alunos demonstraram interesse e participação “para mim foi uma inovação na aula, era uma atividade dinâmica e ‘empolgadora’, embora eu também tenha ficado tímido de mostrar a minha “bela” voz” (Estudante 4). As aulas transcorreram propiciando momentos de curiosidade, descoberta, colaboração e criação “gostei bastante de aprender a editar áudios usando algumas de minhas ideias que sempre tenho no dia a dia” (Estudante 5). Os grupos compartilhavam entre si suas composições, ensinando como produziram determinados efeitos e manipulações.

A maioria dos alunos entrevistados respondeu que já utilizou o programa para outros fins depois desta atividade, ora por lazer, ora para utilizar em trabalhos de outros professores. Isso demonstra que, de fato, aprenderam a utilizar o programa e já o utilizam para criar outras produções sonoras. “Eu gostei de aprender, muito, por que isso me auxilia até hoje nos meus trabalhos em outras matérias, já fiz o uso do recurso em dois ou mais trabalhos (...) utilizei em atividades escolares e também pra divertimento”. (Estudante 6)

Durante a produção sonora e a posterior audição coletiva, os alunos desenvolveram sua percepção e análise, comparando sons, avaliando a qualidade do áudio, refletindo sobre o efeito desejado e verificando se podiam modificar aquele som, para se assemelhar com o que precisavam. A escuta estava atenta, analítica e criativa, buscando compreender cada som como um material a ser “colado” na “bricolagem” que era a composição de cada *storytelling*, utilizando o material gravado por eles, mas também mixando com o material

disposto na internet para, posteriormente, reintroduzir sua própria produção na rede, tal como o artista eletrônico descrito por LEMOS (2007) “O artista eletrônico contemporâneo é mais um editor de informações, aquele que as disponibiliza e as faz circular, desaparecendo a fronteira entre os que concebem, produzem e consomem a arte” (LEMOS, 2007, p. 184)

Durante estes momentos de aprendizado, compartilhamento e criação, percebi que minha atuação como professora “diretiva” não era requisitada. Eles estavam realmente dirigindo seu próprio aprendizado, buscando soluções, aprendendo e compartilhando sem a necessidade de uma orientação direta do professor. Pude perceber que o aprendizado do software se deu por três vias: tutoriais do ciberespaço, experimentação do programa e através da comunidade de aprendizagem que se formou em sala de aula, de forma natural, colaborativa e prazerosa.

Referências

BACAL, Tatiana B. *Músicas, máquinas e humanos: os DJs no cenário da música eletrônica*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

BACAL, Tatiana. *Produzindo Sonoridades: A Ambigüidade de uma categoria ou a destruição de um nome*. In. Leituras sobre música popular. Reflexões sobre sonoridades e cultura. Emerson Giumbelli, Júlio Cesar Valladão Diniz e Santuza Cambraia Naves (orgs.) Rio de Janeiro, 7Letras, 2008.

BALDELLI, Debora-*Acertando o Pich: Uma etnografia musical da cena eletrônica no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Música. UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

BALDELLI, Debora – *A música eletrônica dos DJs e a produção de uma nova escuta*. Anais do V Congresso Latino-americano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular – 2004 - Rio de Janeiro - UFRJ (disponível em: [http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/DeboraBaldelli.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/DeboraBaldelli.pdf)) acesso em 12/05/2009.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a Mídia- Novos Diálogos sobre Educação*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

OKADA, Alexandra e ALMEIDA, Fernando. *Navegar sem Mapa?* In Derivas: Cartografias do Ciberespaço (org.) Lucia Leão, São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação Ubíqua- Repercussões na cultura e na educação.* São Paulo, Paulus, 2013.

SERRES, Michel. *Polegarzinha- Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

O Mapeamento Cartográfico e O Passo no trilhar dos caminhos

Carlos Eduardo Magarinos Torres
CECOM-Centro de Convivência Musical
Professor do Instituto d'O Passo
cadu@opasso.com.br
cadumagarinos@gmail.com

Resumo: Esta comunicação convida para a reflexão sobre a relação do professor com a preparação prévia para a aula, o mapeamento cartográfico, com o ferramental necessário para exercer seu papel de mediador. Traz o mapeamento-cartografia de um módulo que tem como elemento nucleador o funk "Tá tudo errado", de Mc Júnior e Mc Leonardo, traça possíveis caminhos a partir da potencialidade desse corpo-música e as possibilidades da experiência da viagem-aula. Reflete sobre o desenvolvimento desse trabalho em duas turmas do projeto social CECOM-Centro de Convivência Musical, priorizando uma realização musical ritmicamente precisa, consciente e autônoma, tendo n'O Passo uma ferramenta valiosa para percorrer os caminhos deflagrados. Reflete sobre a contribuição do método, que garante a autonomia e a experiência significativa do aluno, da ordem do afeto, do desejo. Como pesquisador de sua própria prática, nesta pesquisa-ação o professor faz uma observação participante, escuta as vozes dos sujeitos envolvidos, os seus agenciamentos, busca sentir o outro, faz seus registros, procura dar conta do que viu e viveu mas também traz a presença desses outros (registros, relatos) sobre a sua própria experiência.

Palavras chave: O Passo, Funk e mapeamento.

Introdução

Texto: Este texto nasce do questionamento do que ensinar e como ensinar. Em discussões em grupo dos três professores que formam esse simpósio sempre foi um foco a capacidade de um professor perceber caminhos, devires e potencialidades. E quando finalmente conseguíamos gerar um mapa cartógrafo amplo e super potencializado, um incômodo sempre estava presente para mim. O quanto os movimentos musicais, ideias e arranjos que nos preocupávamos em deflagrar, a partir dos elementos que escolhíamos como nucleadores, poderiam de fato ser realizados pelos alunos de uma forma consciente e autônoma? Como garantir que todos os que desejam poderão atingir sua meta de realizar o que foi proposto? Assim esse texto visa contribuir para a discussão sobre o binômio ensino-aprendizagem, problematizando, através do caso das turmas do projeto social Centro de

Convivência Musical – Gardênia Azul, Rio de Janeiro (CECOM), a necessidade de traçar um mapa-cartografia da potencialidade de um objeto-música (meio, corpo-música), no caso o funk “Tá tudo errado”⁹, e alguns aspectos da capacitação necessária ao professor para mediar essa viagem de alunos e professores por esse mapa, trazendo o método de Educação Musical O Passo como uma ferramenta valiosa para enfrentar tal desafio.

Do mapeamento das potencialidades: Tá tudo errado – Mc Júnior e Mc Leonardo

Letra da música Tá tudo errado:

Comunidade que vive a vontade
Com mais liberdade tem mais pra colher
Pois alguns caminhos pra felicidade
São paz, cultura e lazer
Comunidade que vive acuada
Tomando porrada de todos os lados
Fica mais longe da tal esperança
Os menor vão crescendo tudo revoltado
Não se combate crime organizado
Mandando blindado pra beco e viela
Pois só vai gerar mais ira
Pra gente que mora dentro da favela
Sou favelado e exijo respeito
São só meus direitos que eu peço aqui
Pé na porta sem mandado
Tem que ser condenado
Não pode existir

⁹ Para escutar a música, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=trCAJlkeKMs>

Tá tudo errado
É até difícil explicar
Mas do jeito que a coisa está indo
Já passou da hora do bicho pegar

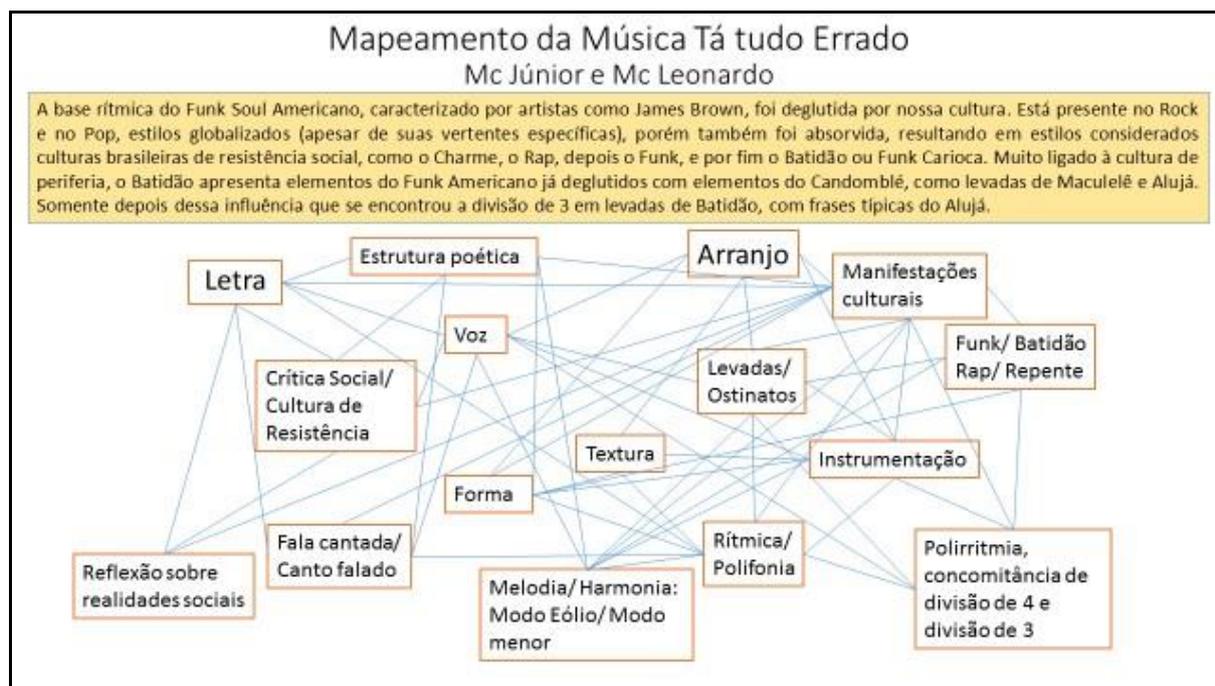
Tá tudo errado
Difícil entender também
Tem gente plantando o mal
Querendo colher o bem
Mãe sem emprego
Filho sem escola
É o ciclo que rola aqui nesse lugar
São milhares de histórias
Que no fim são as mesmas
Podem reparar
Sinceramente não tenho a saída
De como devia o tal ciclo parar
Mas do jeito que estão nos tratando
Só estão ajudando esse mal se alastrar
Morre polícia, morre vagabundo
E no mesmo segundo
Outro vem ocupar
O lugar daquele que um dia se foi
Pior que depois geral deixa pra lá
Agora amigo, o papo é contigo
Só um aviso pra finalizar
O futuro da favela depende do fruto que tu for plantar Tá tudo errado
É até difícil explicar
Mas do jeito que a coisa está indo
Já passou da hora do bicho pegar
Tá tudo errado

Difícil entender também

Tem gente plantando o mal

Querendo colher o bem

FIGURA 1: Mapeamento Cartográfico - Tá tudo errado



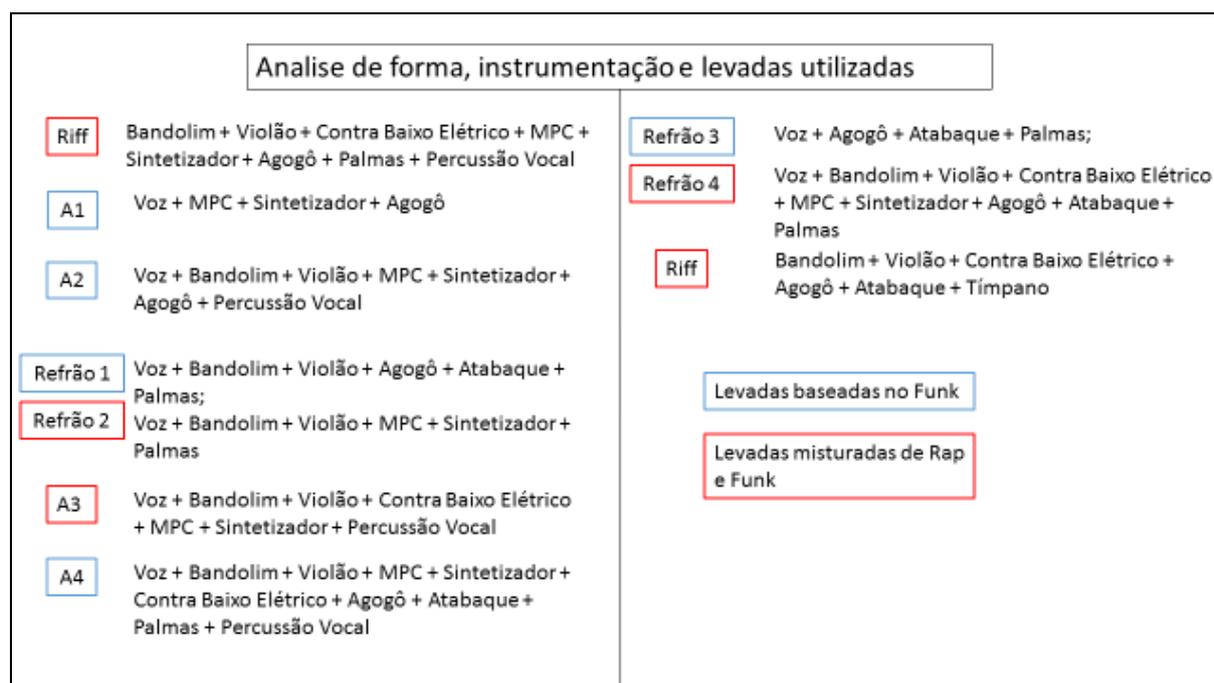
Fonte: Carlos Torres.

Podemos ver na FIGURA 1 a quantidade de conexões e cruzamentos que se formam entre os diferentes temas, assuntos, que apenas uma música é capaz de suscitar. Ela é tanto uma riqueza em si, quanto o estopim para se buscar e pesquisar diversas outras manifestações. Ao viajar por ela é necessário levar em conta esses dois caracteres que todo elemento nucleador possui. Foram conectados todos os elementos que compartilhavam relações notáveis, se formando assim uma rede de conexões das habilidades, conhecimentos e questionamentos presentes na música. Desde destaques mais detalhados, como “Polirritmia, concomitância de divisão de 4 e divisão de 3”, que vai ser mais aprofundada mais a frente, até elementos mais gerais como “Arranjo”. Este último é, inclusive, destrinchado em outras pequenas partes (algumas até presentes, elementos como “forma”, “instrumentação”, “textura” e “Levada/ostinato”) que já configuram um ponto de

interesse e de questionamento por si só, para os professores e alunos pesquisadores. Também pontos de contextualização e questionamento sócio político, reconhecendo a localização social dessa música, desde as manifestações que foram deglutidas por nossa cultura (Funk Americano, Charme, Repente, Rap, Maculelê, Alujá) até resultar nela, chegando à percepção de que é uma manifestação cultural rica, de resistência, o que leva ao questionamento do forte preconceito e marginalização que se vê com esse estilo. Um exemplo de conexão é que para tal discussão é necessário haver acesso a essa cultura, acesso esse que se intensifica com a vivência musical no estilo, o que torna fundamental tocar as levadas/ostinatos características das manifestações culturais e como eles são especificamente empregados nessa música.

Na FIGURA 2 já podemos ver diversos pontos que apareceram na FIGURA 1. Vemos quanta variação de textura acontece durante a música, apresentando instrumentos bem variados. Podemos ainda perceber, inicialmente, uma relação direta dos instrumentos utilizados com a levada realizada em cada parte, porém ao longo da música essa textura se mistura, chegando no último refrão, onde há uma mistura dos instrumentos, que antes não vinham juntos. Na instrumentação encontramos uma grande variedade, sendo utilizado Bandolim, Violão, Contrabaixo Elétrico, Voz, Percussão Vocal, Atabaque, Agogô, Palmas, Tímpano, Sintetizador e MPC. Esses dois últimos sendo ferramentas muito utilizadas por DJs hoje em dia e sendo também uma opção interessante para um aluno em contato com esse estilo. São instrumentos que permitem uma rápida manipulação e exploração, permitindo o controle sobre sons de instrumentos autênticos sem a necessidade prévia de coordenação motora e técnicas complexas. Assim, contanto que haja a compreensão e acesso às expressões e criações musicais que desejam explorar, o MPC permite a qualquer aluno, se valendo de botões e samplers, explorar os sons que estiverem gravados, o que torna virtualmente infinitas as possibilidades.

FIGURA 2: Análise formal, instrumental e estilística - Tá tudo errado.



Fonte: Carlos Torres.

Na FIGURA 3 temos a melodia da música e o esqueleto rítmico das levadas presentes. Podemos ver na melodia a presença das divisões de quatro e de 3, sendo utilizadas alternadamente pelo autor. Ressaltamos que essa rítmica da melodia acontece por cima da base percussiva e harmônica, que tem como esqueleto (esqueleto esse que abre margens para muitas variações ao longo da execução, tanto com a divisão de 4 que ele apresenta normalmente quanto com divisão de 3) as frases escritas ao lado. Enriquecendo mais ainda a fraseologia, há a liberdade de variação rítmica através da letra, se valendo da prosódia para gerar acentos, inflexões e apoios diversos. Portanto há uma grande complexidade, considerando que para executar tal música é preciso compreender as duas divisões muito bem, para depois ser capaz de tocar uma levando em consideração a outra. Mais adiante nos aprofundaremos na complexidade e importância dessa tarefa.

FIGURA 3: Análise de esqueleto melódico e rítmico.

Base rítmica do Funk/ Batidão

Base rítmica do Rap

Base rítmica da mistura de Rap e Funk

Exemplo de Movimentação melódica que explicita o caráter de modo Eólio da música

Tá tudo errado
Mc Júnior e Mc Leonardo

Fonte: Carlos Torres.

Também é presente a concomitância de movimentos harmônicos e melódicos no modo eólio e no modo menor harmônico (esse último sendo apenas harmônicos), elemento muito encontrado em outras manifestações culturais no Brasil. Mais um indício da forte mistura que aconteceu até se chegar nesse estilo que conhecemos.

Nas figuras acima vemos o mapeamento cartográfico da música “Tá Tudo Errado” de Mc Júnior e Mc Leonardo feito para o trabalho com as turmas do projeto CECOM.

Reafirmo que é apenas um possível mapeamento, podendo ser desenvolvidos outros por outros parâmetros, pois o potencial de um meio/ objeto não é algo estanque e definido, mas relativo e movimentado pela relação que cada um estabelece. Tudo isso forma uma rede complexa que só gera mais e mais cruzamentos, porém tudo isso pode ser pouco significativo se não houver acesso, para todos os candidatos a viajantes, aos caminhos e acontecimentos musicais que se configurarem no momento da aula.

Do ferramental para percorrer os caminhos deflagrados: O Passo

O mapeamento é o primeiro passo para uma aula, porém, apesar de fundamental e enriquecedor para o professor, este não garante que haverá uma viagem/ aula, significativa, notável e desbravada por todos. O Professor, já conhecendo esse mapa, inevitavelmente já vislumbrou os seus interesses e deslumbres, de forma que pode seguir explorando e chegando nesses maravilhosos locais, gerando uma aparente viagem. Porém há um sério risco: o professor percorrer essas trilhas só, o desse mapa nunca ser explorado pelos alunos. E sem que ninguém partilhe e afete aquela caminhada, que o professor transparece, de forma eloquente e autêntica, ser muito interessante e prazerosa, o único resultado é a frustração seguida de desinteresse, terminando na exclusão. É fundamental o professor ter um ferramental adequado que garanta o acesso de todos que forem convidados para ser parte dessa viagem, afinal “...só estamos de fato incluídos num determinado fazer musical quando somos afetados por ele e, principalmente, quando o afetamos. Só estamos incluídos quando nossa ação interfere, ‘faz diferença’, no resultado musical do grupo.” (CIAVATTA, 2009, p.22). Ao olharmos as figuras de mapeamento, podemos ter noção de quantas habilidades são necessárias para um professor mediar de forma efetiva a relação dos alunos com tamanha riqueza. Não nos interessa, e nem é possível, dar conta de todas as habilidades nesse texto, de forma que escolhemos focar em uma específica que nos gera mais preocupação, a rítmica; o desenvolvimento de base desta e a realização musical ritmicamente precisa, consciente e autônoma.

Como observado no mapeamento, há muitos caminhos desse mapa que dependem dessa base rítmica. É comum encontrar alunos familiarizados com o estilo do Funk e do Rap,

que apreciam, dançam e até mesmo alguns que já tenham práticas musicais neles. Isso contribui para que esse mapa seja mais interessante e significativo para eles. Porém um professor não pode partir da premissa de que todos têm essa vivência e, mesmo que tenham, esta também não garante que esses alunos dominam os elementos musicais presentes. Se contar com isso estará fadando todos os outros à exclusão.

Assim, para dar conta desta habilidade rítmica e garantir a inclusão, optamos por utilizar o método de educação musical O Passo, criado por Lucas Ciavatta, que parte de um movimento corporal que é familiar para qualquer humano em condições normais: o andar. Através de um movimento específico¹⁰ o aluno tem, no seu próprio corpo, a referência de onde tocar. Ele sabe que para fazer um som grave no primeiro tempo (característica tanto do Funk quanto do Rap) basta tocar (ou cantar) no momento que seu “pé forte” pisa na frente. A substituição da palavra “quando”, talvez aparentemente mais adequada para esse parâmetro, pela palavra “onde” não é por acaso. Nesse movimento específico fica claro para o aluno quando tocar, porém somente através da clareza do espaço musical¹¹ e do lugar, dentro desse espaço, onde ele deve tocar. Aprofundando, este espaço musical existe enquanto movimento musical e “...qualquer movimento corporal, voluntário ou involuntário, altera e define nossa realização musical.” (CIAVATTA, 2009, p. 24), de forma que é indissociável o movimento musical do movimento corporal. O estabelecimento entre essas duas coisas dá origem a uma notação corporal, o que, aliada às notações orais e gráficas desenvolvidas no método, permite uma representação clara dos lugares rítmicos. Para conseguir lidar com tal fenômeno do som, Ciavatta elabora o conceito de posição, que considera que, em música, o som não possui somente altura, timbre, duração e intensidade, mas também possui movimento. E nesse movimento (necessariamente musical e corporal) ele tem um lugar, uma posição no espaço musical (sendo essa a representação de um lugar musical e corporal). Assim, para o aluno ter acesso a essa clareza, ele não depende de

¹⁰ Para maiores informações, acessar www.opasso.com.br.

¹¹ Conceito criado por Ciavatta para compreender a propriedade que um som adquire quando está em um contexto musical, a posição, um lugar dentro do movimento musical, que “... tem uma característica que o diferencia dos que ocorrem fora do âmbito musical: ele acontece não num espaço real, concreto, mas num espaço representado, um intervalo de tempo que ganha uma forma ao ser representado a partir de um fazer musical, um espaço musical. Um espaço que pode ser visto quando fechamos os olhos...”(CIAVATTA, 2009, p. 45-46)

facilidade ou de vivência rítmica específica nesse estilo, ele não depende de já ser familiarizado com esse espaço musical para conseguir vivenciá-lo, mas sim da presença do corpo enquanto ferramenta e objeto de aprendizado, para que seu contato inicial já seja significativo e já construa uma representação clara e palpável daquele acontecimento.

No caso das duas turmas do projeto CECOM, cada turma possuía idades, histórias e um desenvolvimento de base rítmica diferente da outra, gerando caminhos diferentes no trilhar do mapa. No método utilizamos as Folhas d'O Passo (organizadas através das posições e possuindo uma sistematização em uma complexidade gradativa) que são exercícios individuais¹² que trabalham o domínio das posições (diferentes posições das diferentes divisões e compassos possíveis) e garantem a autonomia do aluno no seu próprio desenvolvimento, permitindo que cada um siga no seu ritmo. Assim, como em cada turma havia alunos que estavam em diferentes folhas, o resultado musical de cada turma também refletiu essa realidade.

Na segunda turma, que no geral possuía alunos mais velhos (maioria entre 11 e 14) e que apresentavam uma base rítmica mais avançada nas folhas, se fez uma levada mais fiel ao que ouvimos no estilo do Funk, com presença de síncopes de divisão de quatro e com viradas utilizando quáteras. Também foi cantada a letra do refrão com uma levada rítmica de palmas¹³, gerando uma polifonia entre a voz e a palma. O resto da música foi apreciado, havendo uma reflexão sobre a letra, resultando em uma discussão sobre o contexto social que a música critica e como eles viam aquilo se relacionando com sua realidade.

Já na primeira turma, os alunos repararam mais no arranjo da canção e na utilização de instrumentos, para eles, inusitados no Funk, como Bandolim e Violão, gerando uma discussão sobre o cruzamento de estilos encontrados ali (disseram haver traços de Pagode, Samba, além de perceberem e distinguirem o Funk do Rap nas diferentes partes formais da música). Também nessa turma, com a maioria dos alunos sendo mais novos (entre 9 e 12) e com uma base menos desenvolvida, o Funk tocado¹⁴ por eles em instrumentos de percussão

¹² Vale citar que pode haver a utilização em uma prática em dupla ou mais, dependendo do objetivo.

¹³ Exercício criado por Lucas Ciavatta.

¹⁴ Algumas levadas foram adaptadas do Bloco do Sargento Pimenta e algumas levadas foram criadas pelo autor do texto.

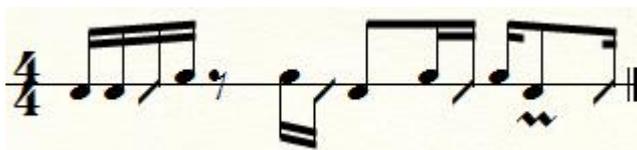
de escola de samba (Surdo, Caixa, Repique, Agogô e Tamborim), era fiel ao original, porém simplificado. Muitos ainda não conseguiam realizar uma frase rítmica com a presença da segunda ou da quarta parte da divisão de quatro de um tempo (chamados de “i”s n’O Passo) isoladas, sendo necessário simplificar as frases para que utilizassem posições que os alunos já haviam compreendido corporalmente.

De nada adianta um professor orientar um aluno a tentar realizar uma frase que esteja além de sua zona proximal de aprendizagem, que ele ainda não tem ferramentas para entender na relação com o pulso e nem na relação com os outros. Isso só o levará a perder o passo e a se desconectar do grupo. Perder o passo é um sinal de que, ou o aluno ainda não compreende a relação da sua própria frase com o pulso (ou está em vias de, mas ainda não domina o suficiente para fazer isso escutando os outros), ou que ele ainda não compreende como a frase dos outros (que ele está tentando considerar) se relaciona com o pulso. No primeiro caso é uma questão de base que se resolverá com desenvolvimento individual, através das Folhas, já no segundo caso é necessário resolver no momento em grupo. Se um ritmo possui uma articulação com o pulso que um aluno não consegue ainda compreender, é necessário criar um ambiente para que possa começar a construir esse movimento musical novo para ele. A autonomia, O Passo já garante através de uma ferramenta poderosíssima, o movimento. Ao ver o colega do lado se movimentando, ou ainda o professor, um aluno pode, por si só, se guiar por esse movimento para que comece seu próprio movimento, de forma que aos poucos vai se familiarizando e representando essa nova articulação. Mas para isso é necessário haver tranquilidade, de forma que cabe ao professor ver qual é a frase que apresentará desafio o suficiente para que permita o crescimento do aluno, mas na medida certa, não causando apenas frustração. A importância desse momento em grupo em todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno é ressaltada por Ciavatta, citando Wertsch, que fala sobre Vygotsky:

Segundo ele, a atividade intramental emerge nos indivíduos como o resultado de um tomar posse dos vários aspectos da atividade intermental do qual eles participaram. Nessa perspectiva, a organização da atividade intermental é de interesse crucial, visto que é esta organização que moldará o que emergirá no plano intramental. (CIAVATTA, 2009, p. 36)

Na prática percussiva em grupo das duas turmas há o objetivo de que todos consigam executar a frase completa de seu instrumento. Esse é um possível caminho “forçado” do mapa, que se mostra eloquente e significativo para todos ali presentes. Como exemplo tomemos a frase completa do repique¹⁵:

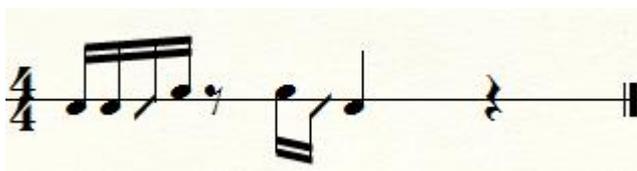
FIGURA 4: Levada de repique



Fonte: Carlos Torres.

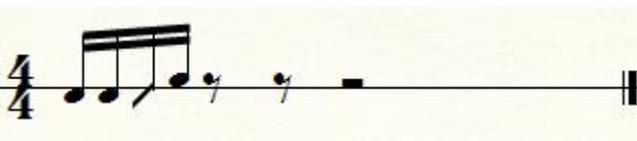
Nenhum aluno conseguiu fazer essa frase completa ainda, de forma que foram surgindo diferentes estágios dela, de acordo com o momento de cada um:

FIGURA 5: Simplificação de Levada



Fonte: Carlos Torres.

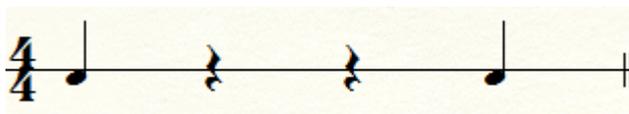
FIGURA 6: Simplificação de Levada



Fonte: Carlos Torres.

¹⁵ A notação diferenciada é correspondente aos diferentes toques existentes no repique, respectivamente por ordem de aparição: baqueta na pele, mão na pele, rimshot (baqueta na pele e no aro simultaneamente) e rulo.

FIGURA 7: Simplificação de Levada



Fonte: Carlos Torres.

Um aluno que toca a última frase, a maior simplificação que foi necessário chegar nesse caso, vai afetar o resultado de forma igualmente importante e presente quanto o que faz uma frase mais avançada. O aluno ainda percebe que qualquer um ali pode ajudá-lo a chegar nos diferentes lugares. Para aprender o próximo passo da frase do repique, ele pode contar com o colega ao lado, que tem ferramentas que permitem tranquilidade na hora de assumir a responsabilidade de mostrar qual o lugar do próximo toque.

Conclusão

Assim, através do caso das turmas do CECOM, podemos ver como um mapeamento não se trata de traçar caminhos definidos, não se trata de aplicar algo pronto e predefinido. Um mapeamento é um levantamento, uma “remexida na terra” de todo aquele meio, de forma que para onde a viagem irá seguir, cabe a todos os viajantes. Vemos como duas turmas, valendo-se da mesma música, do mesmo mapeamento, atingiram pontos muito distintos dessa trilha.

Porém, para atingir tais locais, são necessárias ferramentas adequadas, como O Passo. É fundamental garantir que os alunos tenham uma vivência musical significativa e que estes afetem todo o processo, não importando em que nível de complexidade esteja cada um. O corpo tanto aprende quanto é a nossa ferramenta de acesso e representação para os diferentes devires e desejos que um meio/ música pode nos despertar e afetar. Se um professor não mediar, apresentando ferramentas concretas para seus parceiros viajantes,

uma viagem pode ser aquém do que poderia ou, mais provavelmente, pode nunca sair de casa, nunca chegar a ser uma viagem.

Referências

CIAVATTA, L.

O Passo: música e educação / Lucas Ciavatta. - Rio de Janeiro : L. Ciavatta, 2009. 146p.