

PABLO Y CASTRO

OS BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS DA AULA DE
MÚSICA: UM ESTUDO CIENTÍFICO COM
ADOLESCENTES DE 5as. e 6as. SÉRIES DO
ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Música do Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Música, área de concentração:
Fundamentos Teóricos.

Orientador: Dr. Ricardo Goldemberg
(Música - Unicamp)
Co-orientadora: Dra. Mônica Gobitta
(Psicologia – PUCC)

CAMPINAS
2007

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

Castro, Pablo Y.

C279b

Os benefícios psicológicos da aula de música: um estudo científico com adolescentes de 5as. e 6as. séries do ensino público brasileiro / Pablo Y Castro – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

Co-orientadora: Profa. Dra. Mônica Gobitta.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes

1. Advocacia do ensino musical. 2. Educação musical. 3. Projeto social. 4. Violão 5. Educação artística. (Ensino fundamental) 6. Psicologia social. 7. Auto-estima. I. Goldemberg, Ricardo II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “The psychological benefits of the music class: a scientific study of brazilian public school adolescents of grades 5 and 6.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Music education advocacy. Music education. Social project. Guitar. Artistic education (elementary). Social psychology. Self-esteem.

Titulação: Mestre em Música.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

Profa. Dra. Aci Meyer.

Profa. Dra. Marisa Lúcia Fabrício Mauro

Profa. Dra. Adriana Giarola Kayama (suplente)

Data da Defesa: 06-12-2007

Programa de Pós-Graduação: Música.

Instituto de Artes

Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Mestrado em Música, apresentada pelo Mestrando Pablo Y Castro - RA 9537 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ricardo Goldemberg
Presidente/Orientador



Profa. Dra. Adriana Taveira Meyer
Membro Titular



Profa. Dra. Marisa Lúcia Fabricio Mauro
Membro Titular

Dedico este trabalho a:
Deus, pela minha força interior, pela perseverança.
Ao meu pai, pois sem ele eu não estaria aqui, já que foi ele quem me iniciou na
arte da Música.
À mamãe, pelos valores transmitidos e pela educação emocional.
Ao meu irmão Rodrigo, pelo apoio nas horas difíceis.
Ao meu irmão Rafael, pelo incentivo fundamental para que eu fizesse este
mestrado.

AGRADECIMENTOS

À Fapesp, pela bolsa de estudos concedida;

Ao doutor Ricardo, pela orientação;

À doutora Mônica, pela co-orientação;

Ao psicólogo e Prof. Dr. Jayme Pacheco, da Faculdade de Medicina da Unicamp, a bondade em pessoa, verdadeiro “paizão” nas horas difíceis, que tantas vezes me recebeu em sua casa e forneceu orientação essencial no campo da psicologia;

À psicóloga e pesquisadora da FCM Unicamp Marisa Fabrício Mauro, pelos aconselhamentos nas horas difíceis, pela afetiva recepção e incentivo ao meu trabalho e por não ter medido esforços para participar emergencialmente de minha banca;

À indústria **Rei dos Violões** (Itupeva-SP), que gentilmente nos cedeu 15 violões para a realização da pesquisa, e à **Hunter** (Blumenau-SC) que viabilizou 10 estantes de partitura desmontáveis, contribuições basilares ao desenvolvimento de nosso trabalho;

Ao músico e doutor em Educação Jorge Schroeder e sua esposa, pelo fundamental incentivo à realização desta pesquisa e pelo auxílio em relação à escolha de nosso tema de estudo;

Ao doutor Dirceu Luiz Sossai, psicólogo clínico comportamental, pela essencial contribuição à pesquisa e pelo voto de confiança através da gentil

recepção em seu consultório;

Ao doutor Evandro Alcântara, psicólogo, pela calorosa e gentil recepção em seu consultório e pelas relevantes informações acerca da psicometria;

Ao psicólogo e professor da Faculdade de Música da Unicamp, Dr. Maurício Florence, pelos dados valiosos em relação à interface Música e Auto-estima;

Aos professores da Faculdade de Psicologia da Usp, pelas valiosas dicas em relação à psicometria;

Ao professor João-Francisco Duarte Junior, da Faculdade de Artes Plásticas da Unicamp, pelos importantíssimos dados acerca do predomínio das Artes Plásticas na disciplina da Educação Artística;

Ao João, psicólogo e músico, por possibilitar que eu tivesse maior compreensão da interface entre estas duas áreas, dada a convergência entre nossos interesses científicos;

A Simone Meyer Sanches, psicóloga, pela aplicação dos testes psicológicos junto aos participantes;

A Antônio Pedro Supriano Filho, professor de História da EMEF João Alves, pelas informações sobre as atividades realizadas junto aos alunos daquela instituição;

À psicóloga Marília Sper de Albuquerque, pelos dados sobre testes psicológicos;

Ao Douglas, amigo e doutor em estatística, pela gentil colaboração através

da realização da análise dos dados da pesquisa, e pelos longos almoços no bandeirão, que se transformavam em verdadeiras aulas de estatística;

A Prof. Dra. Maria Marta Magalhães, psicóloga e professora da Faculdade de Medicina da Unicamp, pela larga contribuição em relação à metodologia quantitativa;

À professora e psicóloga Selma Martinelli, da Faculdade de Educação da Unicamp, pela gentil colaboração em relação ao constructo auto-estima;

Ao economista Sérgio Stoco, da FE Unicamp, pelo maior entendimento propiciado em relação às políticas públicas da Educação;

À psicóloga e cantora Vera Lúcia Pessagno Bréscia, pela cooperação em relação à interface entre Música e Psicologia;

A Nivaldo Vicente e Helena Ramos, supervisores de ensino da Diretoria Leste da cidade de Campinas, pelas valiosas informações acerca do processo de contratação dos professores de Educação Artística da rede pública;

À equipe da F2 – Escola Estadual Jornalista Roberto Marinho – Marta Izabel Custódio do Prado, vice-diretora, pela imprescindível colaboração por meio da licença para realização de nossa pesquisa de campo; Helena, inspetora, pela essencial assessoria logística; Samara e Fran, secretárias, pelo auxílio na análise documental;

Às professoras Leila, Asia, Danielle e Rodrigo, pelas informações valiosas sobre o comportamento dos alunos da F2, sujeitos de nossa pesquisa;

A psicóloga e profa. Soely Aparecida Polydoro, da faculdade de Educação

da Unicamp, e também a Sônia Maria Chadi Paula Arruda (FCM Unicamp), pela contribuição em relação ao entendimento do constructo auto-eficácia;

À carioca Lucia Moyses, pelo auxílio à compreensão do constructo auto-estima;

A Dilma Galetti Valença Barel, então coordenador do Projeto Guri pólo Campinas, pela autorização à realização de nosso trabalho de campo nessa instituição;

A Silvia Beraldo, pela informações sobre os projetos sociais da Cidade de Campinas;

A Alexandre Randi, músico e educador, pelas longas discussões metodológicas e também sobre o “Bate Lata”, projeto social da cidade de Campinas que se vale de intervenções musico-pedagógicas;

Ao psicólogo e professor da Faculdade de Educação da Unicamp, Dr. Sérgio Leite, pela contribuição em relação à análise microgenética;

A psicóloga e professora da FE - Unicamp Evely Boruchovitch, pelas orientações em relação à pesquisa quantitativa em Educação;

A Ana Smolka, pelas discussões empreendidas no GEMA – Grupo de Estudos em Educação Musical;

A Pedro Rigatto, diretor do Projeto Guri, e a Carmen, supervisora da área de cordas do mesmo projeto, pelos dados acerca dos benefícios não-musicais;

Ao doutor Samuel Pfromm Neto, ex-professor da Faculdade de Psicologia da USP e da PUC Campinas, ativista do movimento pró-música dos anos 70, no

Brasil, pelo caloroso incentivo em prol da realização do presente trabalho;

A Scheila Botelho, psicopedagoga especializada no trabalho com crianças com déficit de auto-estima, pelos dados provindos de sua experiência clínica com este constructo;

A Neli, psicóloga, pela participação como aplicadora do teste psicológico junto aos participantes da pesquisa;

A assistente social Regiane Silva, por propiciar valiosos dados acerca da condição sócio-econômica dos participantes de nossa pesquisa;

A Sue Rarus, responsável pelo departamento de pesquisas do Menc (Music Educators National Conference), dos Eua, pela contribuição em prol do entendimento das políticas públicas relativas à Educação Musical nos Estados Unidos;

A educadora Tatiana do Nascimento Silva, responsável pelo Projeto Coral da ONG Pró-Menor, de Barão Geraldo-Campinas, pelos dados sobre as atividades de ensino musical dessa instituição;

A Clóvis Beltrami, professor da oficina Trompetando, do Instituto de Artes da Unicamp, pelos dados acerca das fanfarras do Estado de São Paulo;

Ao psicólogo e professor da faculdade de psicologia da Ufscar Almir Del Prette, nome mais importante no Brasil em relação ao constructo socialização, pelas valiosas informações gentilmente cedidas em relação a este conceito;

À professora Raquel Guzzo, do departamento de psicologia da PUC Campinas, pelas explicações sobre o conceito auto-estima;

À psicóloga Lourdes Mara, pelas valiosas informações sobre auto-estima provenientes de sua vasta experiência clínica;

A Odair Marques, secretário da cultura de Hortolândia-SP, pelas informações sobre as fanfarras da cidade de Campinas;

A Ana Lúcia Nunes Cavalcante, coordenadora pedagógica da Escola João Alves, pelas informações valiosas a respeito do perfil sócio-econômico dos alunos daquela instituição;

Ao meu amigo André, pela presença e incentivo nas horas difíceis;

A Rachel, jornalista, pela divulgação de nosso trabalho;

Às psicólogas Christiane Fonseca e Florentina Retondo, que através de suas irresponsabilidades, ajudaram-me a desenvolver minha resiliência e perseverança;

*Os vencedores são simplesmente
os fracassados que não desistiram*

RESUMO

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa empírica realizada com o objetivo de detectar as conseqüências de um curso de iniciação ao violão em relação aos aspectos psicológicos de adolescentes com déficit de auto-estima. Para estabelecer a amostra, realizou-se aplicação prévia da escala EMAE em uma população de 225 alunos (5as. e 6as. séries do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas-SP), de maneira que pudesse ser detectado o quartil inferior ($n=56$) da pontuação dos indivíduos, ou seja, quais eram os estudantes com menor auto-estima. Deste grupo, formaram-se, aleatoriamente, dois grupos ($n=10$ cada um), recebendo, um desses, uma intervenção na forma de um curso coletivo de iniciação ao violão com duração de três meses, e o outro, nenhum tratamento. Realizaram-se pré e pós-testagem dos dois grupos, com posterior comparação dos dados, sendo utilizados, para tanto, o teste projetivo HTP, entrevistas semi-estruturadas, o teste psicológico EMAE, e filmagens com análise microgenética, técnicas estas que conferiram uma abordagem quali-quantitativa à pesquisa. Os resultados indicam que os alunos do grupo que participou das aulas de música apresentaram, em relação aos sujeitos não participantes, diminuição de conflitos, melhoria das relações familiares, aumento da sociabilidade, melhoria da auto-estima implícita, diminuição da sensação de pressão por parte do meio e aumento da tendência ao devaneio e fantasia, havendo significância estatística nas diferenças encontradas ($P=0,009$; $OR=1,889$), o que confirma a hipótese de que a Educação Musical pode propiciar resultados positivos a seus educandos. Além disso, indicou-se que a participação da família do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a valorização de habilidades específicas do educando potencializou a auto-estima implícita.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO MUSICAL; VIOLÃO; PROJETO SOCIAL; ADVOCACIA DO ENSINO MUSICAL; BENEFÍCIOS EXTRA-MUSICAIS, AUTO-ESTIMA.

ABSTRACT

This work had consisted in an empirical research made with the goal of to detect the consequences of an acoustic guitar initiation course in relation to the psychological aspects of low self-esteem adolescents. So that we could define the sample, it was made a previous use of the EMAE psychological test in a population of 225 5th and 6th grade students of a public school situated in the suburb of Campinas, so that was possible to detect the portion of the lower score subjects, that is, the lower self-esteem students. Of this group, it was randomly selected two groups (n=10 each of these), been the case that one of these groups received the intervention (an acoustic guitar initiation course with three months of duration), and the other, any treatment. It was made pre and post-testing of the two groups, and after, a comparison of the data, been used, for this, the projective test HTP, semi-structured interviews, the psychological test EMAE, camera's recording with microgenetic analyses, techniques that gave a quali-quantitative approach to this research. The results sign that the music course participants showed, in comparison to the non-participants, conflict diminution, familiar relationships improvement, increased socialization, implicit self-esteem increase, diminution of the environment pressure's feeling and more tendency to the fantasy, having the differences statistical significance ($P=0,009$; $OR=1,889$), what confirms the hypothesis that Music Education can provide benefits to the participants. Besides, it was demonstrated that the students family participation in the learning process and the valorization of specific habilities of the adolescent had potencialized the increase of implicit self-esteem.

KEY WORDS: MUSIC EDUCATION; ACOUSTIC GUITAR, SOCIAL PROJECT, MUSIC EDUCATION ADVOCACY, EXTRAMUSICAL BENEFITS, SELF-ESTEEM.

SUMÁRIO

1) INTRODUÇÃO.....	23
2) OBJETIVOS.....	31
3) A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: BREVE PANORAMA HISTÓRICO.....	35
4) PESQUISAS BENEFÍCIOS NÃO-MUSICAIS DA AULA DE MÚSICA.....	67
5) MÉTODO	91
6) RESULTADOS.....	107
6.1) RESULTADOS DO TESTE PROJETIVO HTP.....	111
6.2) RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE PARTICIPAÇÃO FAMILIAR.....	135
6.3) RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE VARIÁVEIS EXTERNAS.....	143
6.4) RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE AUTO-ESTIMA.....	149
6.5) RESULTADOS DA EMAE.....	171
6.6) RESULTADOS DA ANÁLISE MICROGENÉTICA.....	183
7) DISCUSSÃO.....	199
8) CONCLUSÃO.....	215
9) BIBLIOGRAFIA.....	233
10) ANEXOS.....	249

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A Música acompanha o homem desde os tempos mais remotos.

Presume-se que as primeiras manifestações musicais se destinaram a importantes rituais do homem, tais como o casamento, o nascimento, e a morte. Com o desenvolvimento das sociedades, a Música passa a ser usada como forma de louvor aos seus líderes, como ocorria na Suméria e no antigo Egito. Acredita-se ainda que desde a Grécia clássica existiam orquestras formadas por harpas, flautas, e palmas.

O ensino desta arte também se fez presente desde os primórdios, uma vez que, desde a antigüidade oriental e clássica, a Música fazia parte dos ensinamentos básicos das crianças e dos jovens. Na Grécia antiga, ela se fazia presente na formação básica do indivíduo, ao lado da gramática (entendida como educação intelectual) e da ginástica. Esta concepção pedagógica tripartida parece ter dado origem ao currículo atual que, apesar de caracterizar-se por uma hipertrofia do componente intelectual, contempla a música em muitos de seus programas educacionais. Dentre os países que contemplam esta linguagem artística no currículo padrão, podemos citar Canadá, Argentina, Áustria, Chile, Japão e Espanha.

No Brasil, entretanto, ao contrário do que se vê nos países supracitados, a Educação Musical não se insere de forma satisfatória no currículo do ensino público. Isto traz alguns reflexos inegáveis: em primeiro lugar, percebe-se que a ausência desta arte em muitas das regiões do país resulta na impossibilidade dos adolescentes vivenciarem uma atividade que é imprescindível à formação completa do indivíduo. Em segundo lugar, nota-se uma vicissitude em relação à empregabilidade de uma parcela da população, uma vez que se estima que, por ano, haja cerca de 2300 novos professores de música formados (há, atualmente, 115 cursos de licenciatura em música, com uma média de 20 alunos por turma) e em busca de mercado de trabalho. Mercado de trabalho este que nem sempre é encontrado, uma vez que não se mostram muitas opções de carreira didática -

geralmente esta se resume a escolas de música particulares e conservatórios - e, paralelamente, o campo de atuação como bacharel é, muitas vezes, incerto e não prestigiado financeiramente.

Como representantes do meio acadêmico da Educação Musical, passamos, então, a perguntar-nos se haveria possibilidade de empreender alguns esforços contributivos a uma maior compreensão de tal fenômeno e, por conseguinte, a uma possível valorização da atividade musical no ensino público. Lançamo-nos, para tanto, a investigações sobre a história da Educação Musical brasileira, procedimento este que nos demonstrou fatores relevantes em relação ao fenômeno: detectamos, por exemplo, o fato paradoxal de haver maior quantidade de licenciaturas em Música (115) do que em Artes Plásticas (97) no Brasil e, ao mesmo tempo, praticamente não haver inserção do educador musical no ensino público, ao passo que ao artista visual, reserva-se a cadeira docente do ensino fundamental e médio. Verificamos ainda alguns fatores de ordem econômica, política e estética que parecem ter contribuído para a hipertrofia do ensino das Artes Visuais e, assim, para o distanciamento da música do currículo escolar gratuito.

Tendo consciência, portanto, da influência destes fatores econômicos, políticos e estéticos, fomos levados a crer que qualquer esforço que pudéssemos empreender no meio acadêmico teria sempre um poder limitado de intervenção no quadro atual da Educação Musical no ensino público. Mantemo-nos, metaforicamente falando, dentro da “jurisdição científica”, ou seja, por melhor que seja o trabalho acadêmico que possamos fazer, não se pode crer que uma pesquisa tem a possibilidade de reversão do quadro da parca inserção da música no ambiente escolar, já que as decisões dependem, em última instância, das decisões governamentais.

Todavia, se por um lado devemos ter consciência do limite de influência de um trabalho acadêmico em relação ao panorama do ensino da Música em nosso país, por outro também não se pode dizer que os achados científicos não têm

chance de contribuir para decisões referentes ao microcosmo educacional. Neste sentido, passamos a crer que a realização de uma pesquisa que aponte as conseqüências da Música na educação seria algo bastante positivo. Conseqüências estas que, conforme veremos no capítulo três, apresentam maior poder de convencimento quando se apresentam associadas a fatores que perpassam o universo do puramente artístico. Referimo-nos, assim, às pesquisas sobre os efeitos não-musicais das aulas de Música, consideradas poderosas ferramentas à advocacia do Ensino Musical.

Trabalhos dessa natureza são escassos em nosso país, conforme nos aponta Bréscia (2003, p. 145): “Entre nós, contam-se nos dedos, infelizmente, as pesquisas empíricas sobre a Educação Musical e seus fundamentos psicológicos e pedagógicos”. Os poucos trabalhos realizados nessa área são, em sua maior parte, levantamentos de opinião - podemos classificar nesta categoria os trabalhos de Bréscia (2003), Hikiji (2003) e Raimundo (2004) - não havendo tentativas de demonstrar uma relação mais direta de benefício proveniente da participação em aulas de Música. É possível que a escassez de pesquisas relacionadas ao tema tenha como conseqüência uma espécie de “engessamento” daqueles que buscam justificar a inclusão do ensino musical no currículo escolar em nosso país.

Isto nos motivou à realização de uma pesquisa sobre os efeitos não-musicais da aula de Música. Primeiramente, para tanto, nos lançamos à busca de um local que pudesse ser mote de nossa investigação, ou seja, alguma unidade de ensino musical levado a cabo com tenções extra-musicais. De pronto se nos apresentou o *Projeto Guri*, trabalho de ensino musical criado em 1995 pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo com a finalidade de prover desenvolvimento artístico e social a diferentes municípios do estado de São Paulo. Iniciamos nossas observações do Projeto Guri pólo Campinas (em virtude de maior proximidade com a Unicamp, nossa instituição de ensino) no último bimestre de 2005, investigação esta que precocemente foi suspensa em virtude da extinção do Projeto daquele local (os lugares nos quais ocorre o Projeto muitas vezes se modificam, devido a questões de ordem econômica ou política).

Tivemos, então, que buscar um novo local para a realização do trabalho e, mais do que isso, fez-se necessário que criássemos, efetivamente, um curso de Educação Musical, conseguíssemos instrumentos, delineássemos um programa de ensino, selecionássemos os participantes, etc...

Tais esforços foram levados a cabo no primeiro semestre de 2006, o que resultou no estabelecimento de um novo local para a pesquisa: a Escola Estadual Jornalista Roberto Marinho, situado na Vila Mendonça, bairro de nível sócio-econômico extremamente baixo, situado no distrito de Nova Aparecida, região periférica de Campinas-SP.

Já definido o novo local, programa curricular (vide ANEXO VI) e materiais, demos início a um processo de seleção dos indivíduos que iriam participar do curso e também dos indivíduos que iriam somente ser observados, porém sem fazer parte da intervenção (julgamos apropriado formar um grupo de alunos somente para observação, a fim de que pudéssemos comparar os resultados de quem participara e de quem não participara do curso). Escolhemos, assim, dentro da população completa dos alunos de 5as. e 6as. séries da referida escola (n=225), de forma aleatória, 20 alunos. Estes 20, novamente de forma aleatória, foram alocados em dois grupos de dez alunos cada, sendo que um dos grupos participou de um curso de iniciação musical através do violão com três meses de duração, e o outro não. Antes e depois da realização do curso, tivemos a participação de profissionais da psicologia realizando mensurações psicológicas dos adolescentes envolvidos. As medições do grupo que participou do curso (grupo experimental) e do grupo que não participou (grupo controle) foram, então cotejadas ao final do curso, a fim de detectarmos a existência ou não de diferenças significativas em aspectos da saúde mental dos sujeitos. Daí retiramos as informações que serviram como fonte às discussões empreendidas na presente dissertação.

Em suma, o panorama que se nos apresentou foi o seguinte: Ao contrário da situação de muitos países, a Educação Musical não se insere de forma

satisfatória no currículo do ensino público fundamental de nosso país, o que traz conseqüências negativas relacionadas à educação completa do indivíduo e também à empregabilidade da classe da Educação Musical. Paralelamente, as pesquisas referentes aos benefícios extra-musicais das aulas de Música se configuram em poderosas ferramentas da advocacia a favor da inclusão do ensino dessa Arte e, em nosso país, poucos trabalhos desta natureza foram realizados. Tais fatores motivaram o presente trabalho e definiram nossos objetivos, que conheceremos a partir de agora:

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- ✓ Delinear um trabalho científico que verifique os efeitos extra-musicais das aulas de Música e possa fornecer informações relevantes aos educadores musicais, informações estas que possam embasar as argumentações destes profissionais em relação a justificativas de sua atuação e, por conseguinte, que contribuam para com uma possível reversão do quadro de ausência da música da grande maioria das salas de aula de nosso país.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Levantar as possíveis causas da ausência da Música no ensino fundamental gratuito do Brasil;
- ✓ Implementar um curso de ensino musical e detectar as influências de tal atividade no aspecto psicológico de adolescentes;
- ✓ Estabelecer uma lista de medidas que possam contribuir para a maior inserção da Música no ensino fundamental gratuito de nosso país.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Para que possamos iniciar uma discussão acerca dos possíveis meios de reinserção da prática musico-pedagógica no ensino fundamental gratuito de nosso país, um caminho reflexivo deve ser trilhado, sendo que se nos mostra como o primeiro passo deste caminho a busca de um maior conhecimento dos fatos históricos que motivaram o atual panorama da Educação Musical brasileira. Por este motivo, iniciamos o presente trabalho com a confecção de um pequeno panorama da Educação Musical no ensino gratuito de nosso país a partir do século XX.

No último século, a Educação Musical no ensino gratuito brasileiro parece ter sido marcada por inúmeras transformações, que a afetaram tanto qualitativamente – modificações das ideologias adotadas na formação dos educadores musicais - quanto quantitativamente, no tocante ao aumento ou diminuição dos redutos onde ela se faz presente.

No início do séc. XX, o ensino formal de Música em nosso país tinha como principal intento o preparo de indivíduos para a atuação nas igrejas ou teatros, havendo uma ênfase, durante este processo, em aspectos técnicos da execução musical. Dentre os educandários da época, podemos citar o Instituto Nacional de Música e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, este último criado em 1906.

ANOS 30: A Música a serviço do Estado Novo getulista

Nos anos 30, com as mudanças decorrentes da revolução, cria-se uma nova concepção educacional, que faz com que o governo passe a considerar a prática do canto coral uma possibilidade de criação de cidadania e senso de nacionalidade no país, palavras de ordem ao regime político de então. Essa ideia se concretizaria por meio do decreto 18.890, de 1932, documento que

tornou o canto orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Heitor Villa-Lobos aparecia como a figura ideal para levar a cabo este projeto, já que esse compositor apresentava, em sua obra, um caráter descritivo, folclórico e cívico, características estas que se alinhavam perfeitamente à concepção política vigente, o Estado Novo. O compositor passa a liderar, então, um movimento de prática de canto coral nas escolas públicas que faz com que a Educação Musical tome proporções jamais vistas no âmbito educacional de nosso país.

Contudo, apesar de haver uma intensificação quantitativa do ensino musical, a qualidade do mesmo não se garantiu em todos os estados do país. Enquanto no Rio de Janeiro (então distrito federal) havia a adoção de um currículo adequado e uma preparação efetiva dos futuros educadores musicais, nos outros estados da república parecia não haver tantas pessoas realmente aptas a concretizar o projeto de formação dos professores de Música e, portanto, não se fazia presente a mesma qualidade neste processo formativo. Soma-se a isso o fato de que, dada a urgente necessidade de profissionais após a implantação do decreto, muitos dos professores que lecionavam a disciplina de canto coral tiveram de ser formados de maneira emergencial, em um curto período de tempo, o que também pode ser considerado um prejuízo à qualidade da formação.

Em 1945, acaba o regime do Estado Novo. Em decorrência disto, a prática do canto coral não mais figurava como atividade importante à escola, já que a mesma estivera associada a uma filosofia totalitária, que naquele momento chegava ao fim. O canto orfeônico, nesta perspectiva, se configurava em algo avesso aos novos ares trazidos pela democratização e, por este motivo, paulatinamente foi se ausentando do espaço escolar.

ANOS 50: A Música se aproxima das outras Artes

Ao mesmo tempo em que o canto orfeônico sai de cena, surgem novas tendências no ensino não só da Música, mas, de uma forma mais ampla, da Arte

no Brasil. Eram as novas concepções trazidas pelo movimento *Pró-criatividade*, tendência do ensino de arte que já fora bem caracterizada por Duarte Jr. (2000, p. 57), como o “movimento de ensino de Arte no Brasil surgido na década de 50 que defendia a instrução voltada para a criação, experimentação e liberdade de expressão”. Estas idéias claramente destoavam dos ideais do canto orfeônico, prática esta que intentava a formação de uma coletividade nacionalizadora que ainda persistia em alguns redutos educacionais. Paralelamente, podemos perceber que muitos dos professores de Música da rede pública pareciam encarar o engajamento ao movimento de Arte-educação como uma possibilidade de exercer uma prática que não lhes exigisse um grande conhecimento técnico-musical, conhecimento este que lhes faltava devido às práticas insatisfatórias de treinamento da Sema - Superintendência da Educação Musical e Artística. Desta maneira, o movimento Pró-criatividade vai ganhando cada vez mais adeptos entre os professores de Música das escolas públicas.

A busca da criatividade e da experimentação não se resumiria à esfera “intra-modalidade artística” apenas, mas resultaria também na busca de novos caminhos no aspecto “inter-modalidades artísticas”. O que se nota, assim, é um maior trânsito entre as diversas linguagens, havendo uma aproximação da Música com a Dança e também com o Teatro. Esta polivalência seria institucionalizada pela Lei 5692, de 71, que reorganizou os ensinos primário e médio no Brasil e incluiu no currículo básico a disciplina *Educação Artística*, que objetivava fornecer conhecimentos referentes à Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Dança. Tendo surgido no contexto do regime autoritário, já que o golpe militar tinha ocorrido há poucos anos (1964), esta lei se configurou, na visão de Duarte Jr. (2000, p. 80), em uma tentativa de eliminação de qualquer traço de criatividade e criticidade do pensamento dos alunos, tendo como objetivo a formação de mão-de-obra qualificada para as grandes empresas. Com esta medida, também se organizava o ensino médio em 1º. e 2º. graus e se estabelecia, pela primeira vez, o dever do Estado para com a oferta gratuita e obrigatória do ensino de 1º. grau, propiciando uma real e progressiva expansão do acesso à escola no Brasil, ainda

que com uma qualidade educacional discutível.

A desconformidade entre quantidade e qualidade, neste período, parece justificar-se pelas verbas destinadas à educação pública no regime autoritário que, conforme já nos indicara Cunha (1987, p. 51), não aumentaram proporcionalmente em relação ao número de vagas que eram criadas - ao contrário, diminuíram. O autor assinala que a Constituição de 1967, aprovada pelo congresso devido à pressão dos militares, eliminou a vinculação automática de verbas da União para o ensino público e, desta maneira, se no período de 1960-1965 a participação do MEC no orçamento da União oscilava entre 8,5% e 10,6%, nos anos 70 os números desabaram, chegando esta participação a 4,3% no ano de 1975. Esta redução de gastos parecia não comprometer os reais interesses do Estado totalitário, que passavam, aparentemente, distantes do ideal da formação completa e da qualidade educacional para a população. Oferecer uma formação prolongada e de baixa qualidade parece ser algo positivo às classes dominantes, já que, além de mascarar as desigualdades sociais, devido à falsa noção que se cria de igualdade de condições educacionais para o povo, tal procedimento mantém a massa distante do saber crítico, de maneira que não se crie ameaça alguma ao sistema.

Retornando dessa pequena digressão política, devemos lembrar que o papel da escola no referido período era simplesmente formar mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento do país. Neste contexto, a inclusão da disciplina *Educação Artística* pode ser considerada uma concessão à tradição humanística que se fizera presente até então no ensino brasileiro, não sendo, assim, vista como uma prioridade curricular. Isto pode explicar a baixa qualidade do ensino artístico empreendido na escola pública.

ANOS 70: Predominância das Artes Visuais

Para que se formassem os profissionais habilitados para lecionar a

disciplina de Ed. Artística, foram instituídos, em 1973, os cursos homônimos na modalidade licenciatura. Estes deveriam contemplar uma formação generalista da Arte associada a uma abordagem específica de uma das linguagens que o profissional selecionasse para sua formação. Todavia, estes cursos não trouxeram, a despeito de uma primeira impressão, uma demanda equilibrada de profissionais especializados em cada uma das artes, havendo, na realidade, uma priorização do ensino de Artes Plásticas, em detrimento das outras linguagens.

A fim de buscar as razões propulsoras deste predomínio das Artes Plásticas, conduzimos uma investigação mais apurada que nos indicou algumas prováveis razões de tal panorama:

Prováveis razões do predomínio das Artes Plásticas no ensino público

1) Convergência da prática das Artes Plásticas com a ótica utilitarista dos governantes:

Quando pensamos na prática artística dentro dos recintos educacionais, logo surgem questionamentos referentes ao sentido, às justificativas para tal atividade. “Pra que serve fazer aula de Arte?” é questão recorrente, seja nas discussões dos diretores, dos pais dos alunos ou mesmo dos alunos. A Arte, por não ser atividade exatamente “útil”, no sentido da ótica utilitarista, por não fazer carros mais velozes, por não aumentar a produtividade de uma empresa, muitas vezes se vê passível de ser extinta dos currículos escolares. Por este motivo, desde os primórdios da Educação no Brasil, pode-se notar que as atividades artísticas nem sempre tiveram a experiência estética como finalidade principal. Em verdade, para que pudessem ter um lugar no microcosmo da escola pública, sempre se buscou uma associação das mesmas com a ótica utilitarista. Conforme

nos indica Dr. João Francisco Duarte-Júnior¹, hoje considerado um dos nomes mais importantes da Arte-educação no Brasil, autor de inúmeros livros sobre o ensino de Arte no país:

Viu-se, com o ensino Artes Visuais na escola, a partir do início do século XIX, um enfoque ao desenho industrial, geométrico. Visava-se, assim, prover um conhecimento artístico que propiciasse o exercício de habilidades ligadas ao desenvolvimento de objetos, ou então a carreiras como, por exemplo, a arquitetura.

Se, por um lado, as Artes Gráficas conseguiam achar lugar dentro do currículo escolar, ainda que um lugar modesto, com as demais áreas artísticas não ocorria o mesmo: Com exceção à dec. de 30, na qual se vivenciou a prática do canto coral com objetivos de exaltação à Pátria, não se vê, historicamente, uma relação direta entre as outras formas artísticas e questões de ordem mais prática. Assim, se por um lado se via a hipertrofia do ensino de Artes Visuais, a estas outras modalidades se reservou, durante praticamente toda a história do ensino brasileiro, o olvido por parte dos educadores.

A predominância desta forma artística seria paradoxalmente institucionalizada através da Lei 5692, de 71, que criou a disciplina de *Educação Artística*. Paradoxalmente pois se, na teoria, tal disciplina tinha a meta de propor a prática das variadas linguagens artísticas com uma visão mais polivalente, condizente com o discurso da experimentação da Arte-educação, sem priorização de nenhuma linguagem, na prática, havia um enfoque tendencioso até mesmo nos documentos oficiais do governo, da época. Para ser mais exato, devemos citar o Parecer CFE 1284/73, atestado do CFE (Conselho Federal de Educação), que definiu explicitamente as habilitações artísticas que se fariam presentes em nível de graduação: O mesmo fixou que a licenciatura plena em Educação Artística

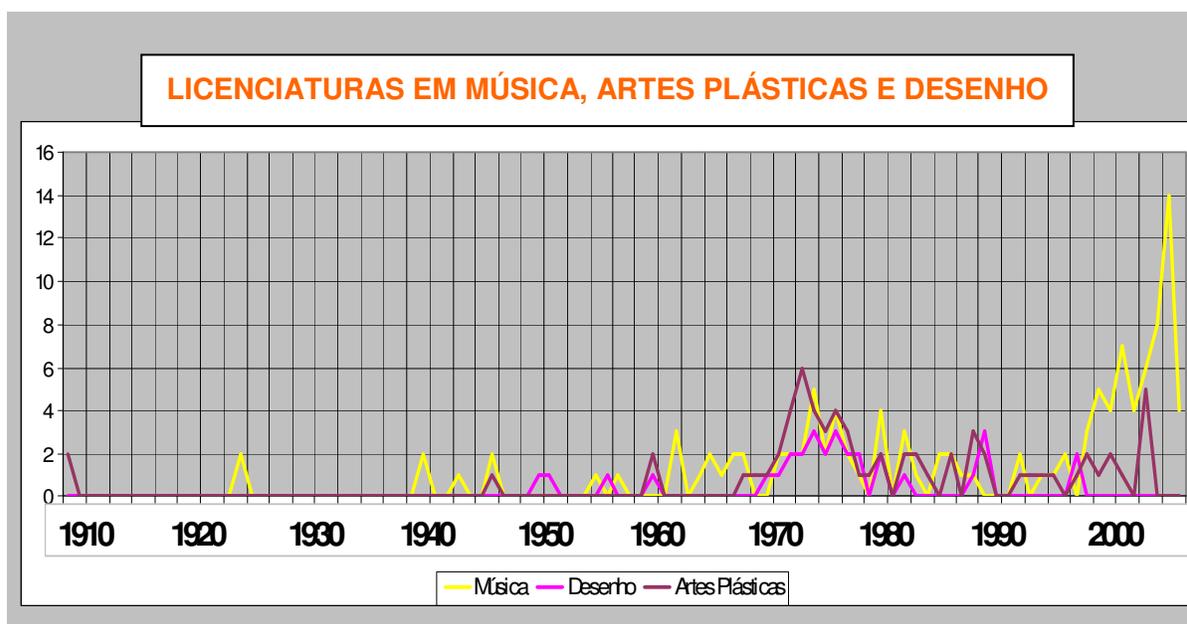
¹ Informações coletadas em entrevista gentilmente cedida pelo estudioso, em 25 de outubro de 2007, nas dependências do Departamento de Artes Plásticas do IA Unicamp.

combinaria a habilitação geral a específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte – **Artes Plásticas**, Artes Cênicas, Música e **Desenho**” (grifo nosso).

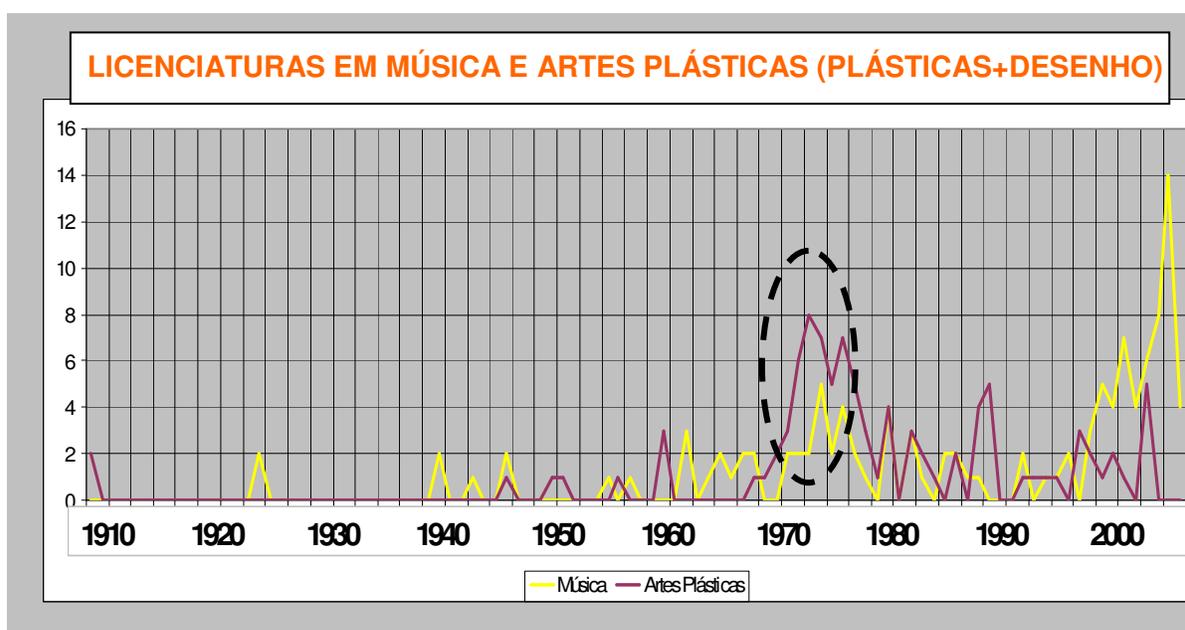
Percebemos, portanto, que o predomínio das Artes Visuais já era previsto pelos órgãos norteadores da Educação Brasileira, já que se viam contempladas, neste documento, duas habilitações (Desenho e Artes Plásticas) que, na realidade, podem ser englobadas dentro do âmbito maior das Artes Visuais.

Assim, por mais que a nova proposta de ensino de Arte viesse envolta em um discurso de polivalência, em verdade ainda perdurava a tradicional predominância das Artes Plásticas no ensino público.

Aparentemente como consequência de tal fato, tivemos a abertura de mais habilitações em Plásticas do que em Música, no período de 73 a 75. Para ser mais exato, foram inauguradas, neste momento específico, sete licenciaturas em Desenho, nove licenciaturas em Música e 14 licenciaturas em Artes Plásticas. Tal fato é demonstrado pelo gráfico abaixo:



Considerando o fato de que a prática do Desenho é atividade que pode ser englobada dentro de um conceito maior de Artes Plásticas, então podemos concluir que, no período de 73 a 75, não ocorreu abertura de apenas 14 licenciaturas em Artes Plásticas, mas sim, de 21 novas graduações nesta área (14 de Artes Plásticas, adicionadas a sete de Desenho). Sendo assim, criaram-se, na verdade, mais do que o dobro da quantidade de licenciaturas em Música abertas no mesmo período. O gráfico abaixo, que considera as licenciaturas em Desenho como um subgrupo das graduações em Artes Plásticas, demonstra o raciocínio citado. A elipse pontilhada indica o pico de abertura dos cursos de Artes Plásticas na década de 70:



O parecer que priorizou as Artes Visuais, sendo fruto da parceria MEC-USAID, estabelecida no regime autoritário, foi confeccionado sob a égide das diretrizes educacionais norte-americanas, norteadas por uma ótica utilitarista. Havendo tal ótica, é natural que se priorize as Artes Visuais, com ênfase no Desenho Industrial, uma vez que, conforme já visto anteriormente, esta é a forma artística que tradicionalmente mais esteve associada a tal ótica.

Mas esta não parece ter sido a única motivação ao panorama de hipertrofia das Artes Visuais. Chegamos, assim, ao segundo fator relevante à constituição de tal panorama:

2) Tempo de formação do Educador Artístico

Há que se levar em conta ainda os fatores relacionados à formação dos professores de Arte atuantes no ensino público: Após institucionalizada a disciplina Educação Artística, fenômeno distinto pôde ser percebido: não havia suficientes profissionais qualificados, formados em Arte, que pudessem ocupar os postos de trabalhos que surgiam. Frente a tal panorama, dois caminhos se abriram: Primeiramente, foram criados cursos de licenciatura curta que podiam ser integralizados em apenas um ano e meio, de modo que a carência de profissionais pudesse ser rapidamente suprida. Em segundo lugar, percebe-se a migração de muitos professores de outras áreas, principalmente de áreas das Ciências Humanas ou Letras, para o exercício da atividade docente em Artes, desta maneira sem a qualificação necessária para tal atividade. Ambos os caminhos conduziram para uma busca maior pelas Artes Plásticas, e é simples entender o porquê disto:

Para que ocorra a produção coletiva de uma música tonal (o que geralmente se busca numa situação de ensino infantil coletivo), faz-se necessário que o professor tenha domínio, ao menos no nível básico, da técnica instrumental e da leitura musical. Não é possível dar um instrumento para a criança e pedir para ela se “expressar livremente”, sem antes lhe fornecer um instrumental técnico-artístico para tanto. Isto requer um preparo efetivo do professor, já que esta Arte apresenta um sistema de grafia bastante detalhado e, além disso, diversas abordagens da técnica instrumental.

Por outro lado, a prática de desenhos livres, ou colagens, por exemplo, sem um trabalho sobre as questões técnicas, sem o domínio das diferentes técnicas e formas de produção, ou seja, sem uma real fundamentação do trabalho, é algo

que pode ocorrer com maior facilidade, comparativamente ao ensino musical. O que percebemos, portanto, é que muitos educadores optaram pelo ensino das Artes Visuais por verem ali a possibilidade de camuflar a deficiência de seu processo formativo sob a égide do discurso da livre expressão, próprio da Arte-educação. Prática esta que, consistindo de simples atividades lúdicas, gráficas, distancia-se grandemente do que seria uma real prática das Artes Visuais ou da Arte-educação. O que está em questão, em muitas das atividades de Educação Artística da escola pública, não é o domínio das diferentes formas de criação, das diferentes técnicas, do conhecimento estilístico de diferentes escolas, e sim a simples cópia de modelos pré-estabelecidos, ou ainda trabalhos de colagem, por exemplo, o que parece demandar uma formação mais rápida do que aquela exigida do profissional que ensina um instrumento musical.

Assim sendo, a duração relativamente pequena de muitos dos cursos de Educação Artística pode também ser vista como um fator de contribuição ao predomínio das Artes Plásticas, uma vez que o conhecimento de atividades gráficas lúdicas (realizadas superficialmente, bastante distanciadas do que seria a real prática das Artes Visuais ou da Arte-educação) requer menos tempo do que o conhecimento efetivo do instrumental teórico necessário a outras formas artísticas, como a Música e o Teatro, por exemplo.

3) *Custo de implementação do Ensino Musical*

Além de todos os fatores supracitados, algo que talvez seja um empecilho à inserção do educador musical em sala de aula e, por conseguinte, mais uma motivação ao predomínio das Artes Plásticas, é o custo dos recursos necessários aos trabalhos de ensino musical. Em geral, os materiais requeridos são os instrumentos musicais tradicionais - sejam eles de sopro, cordas, percussão ou teclado. Isto porque tais instrumentos parecem ser bastante funcionais à elaboração de trabalhos como as apresentações em público, por exemplo - algo que consideramos uma importante faceta da Educação Musical. Tendo em conta o

fato de que um violão, de modelo bastante básico, tem o preço no atacado de, em média, R\$ 100,00, (o que teria ainda de ser multiplicado pelo número de alunos de cada classe), pode-se ter uma idéia do custo de implementação de trabalhos desta natureza.

Por outro lado, para que se façam trabalhos iniciais de desenho, por exemplo, não mais do que uma folha e um lápis se faz necessário, sendo que tais utensílios fazem parte do material padrão dos alunos de escolas públicas. Ou, se pensamos em trabalhos de colagem, por exemplo, também não há vicissitudes em relação ao material, uma vez que se pode conseguir, facilmente, revistas antigas, tesoura e cola.

É certo que poder-se-ia contra-argumentar em relação a esse ponto de vista: Se pensarmos que o ensino musical poderia ter como base a voz e a percussão corporal, ao invés de instrumentos musicais tradicionais, não mais haveria o empecilho em relação ao custo. Contudo, se partimos desse pressuposto, reduz-se a paleta de opções do educador musical e, mais do que isso, corremos o risco de que haja trabalhos de ensino de canto mal conduzidos, por profissionais despreparados, especializados, na verdade, em outro instrumento musical – muitas vezes o violão e o piano, vedetes dos licenciados, dentre os quais muitos são alocados para o ensino público. Seria como solicitar que um oftalmologista realizasse uma consulta ortopédica. Ao pensarmos que a prática em questão é o canto, a questão fica ainda mais agravada, já que o exercício desta modalidade sem a habilitação necessária poderia acarretar danos fisiológicos ao aparelho fonador dos educandos. Indo além, é muito provável também que, ao saberem da condição restrita de atividade, muitos dos educadores nem mesmo queiram embrenhar-se em tal ofício. Tendo de optar entre dar aulas de seu instrumento de especialidade em um conservatório ou dar aulas de canto, não sendo sua especialidade, em uma sala com 30 ou 40 alunos de uma escola pública, é evidente que o graduado seria mais atraído pela primeira opção.

Portanto, nos parece que a opção pelo trabalho com Música resultaria em

maiores dispêndios financeiros do que o trabalho básico em Artes Visuais, já que teria de haver, para tanto, um investimento inicial relevante com a compra de instrumentos musicais, lousa específica, com pautas, etc... Sendo o orçamento destas instituições de ensino muitas vezes bastante limitado, dada a precarização do ensino público, já citada anteriormente, é impossível, em muitos casos, adquirir tais materiais, o que impossibilitaria, assim, a realização destes trabalhos, favorecendo a adoção de práticas em Artes Visuais.

4) *Influência do movimento de Arte-educação*

Muitas das instituições que começaram a oferecer a formação em Educação Artística, na década de 70, se configuraram, na verdade, em redutos da Arte-educação e, seguindo as próprias origens deste movimento², mostraram um predomínio da prática das Artes Plásticas. Isto se comprova através da averiguação de inúmeros livros didáticos, das décadas de 70 e 80, que demonstravam uma preponderância desta linguagem em relação à Música, Dança e Teatro.

Após compreendermos todos os prováveis motivos da predominância das Artes Plásticas no Ensino Público, podemos dar prosseguimento ao breve histórico da Educação Musical no ensino público.

ANOS 90: Reinserção da Música através da LDB 9394/96 e PCNs/99 – “a teoria que ainda não se concretiza”.

O fim do regime autoritário, no início dos anos 80, aliado ao movimento pela

² A criação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, pelo professor e artista plástico Augusto Rodrigues, se constitui em um marco do movimento da Arte-educação no Brasil.

redemocratização da sociedade, traz à baila novamente a questão da escola. Isto resulta na instituição de uma nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em 1996 (lei 9394/96). É proveitoso discorrermos brevemente sobre o processo de implantação desta lei.

O primeiro projeto desta LDB foi apresentado à Câmara dos deputados em 1988, pelo deputado Octávio Elísio. Logo depois, em junho de 1990, foi aprovado um projeto substitutivo, encabeçado por Jorge Hage e, finalmente, em 1996, foi sancionada a versão final da LDB, fruto de projeto do senador Darcy Ribeiro, que teve amplo apoio do MEC. É interessante notar que os dois primeiros projetos, referentes aos anos de 1988 e 1990, respectivamente, apresentavam uma concepção de garantia de educação por parte do Estado, o primeiro através de uma orientação socialista e o segundo por meio de um direcionamento social-democrata. Antagonicamente, a última versão, o projeto de Darcy Ribeiro, trouxe à tona uma concepção conservadora, alinhada com os interesses dos grupos privatistas³ e compatível com a idéia do Estado mínimo. Esta averiguação é ratificada por Saviani (2000), que assinala o fato de que, dentre as incoerências notadas na versão aprovada, pode ser citada a coexistência entre propostas avançadas (transpostas da primeira versão do projeto) e medidas que constituíram verdadeiro retrocesso à educação, tais como a redução do ensino fundamental obrigatório e a restauração dos exames de madureza. O autor termina com a conclusão de que a última versão da LDB traz como significado político um alinhamento do sistema educacional brasileiro ao neoliberalismo (SAVIANI, 2000, p. 200), dedução esta que julgamos ser bastante coerente. A ótica neoliberal, se já era percebida no governo Collor (1990-1992), no período FHC (1994-2002) se

³ Um episódio narrado por Saviani (1997, p. 161) ilustra a influência que o setor privado exerceu sobre aquela lei. No dia da votação final da LDB, João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de cursos e Colégios *Objetivo* e da *Universidade Paulista (Unip)*, esteve presente no senado e sugeriu que o senador Antonio Carlos Magalhães (PFL-BA) apresentasse uma emenda que retirasse a exigência de que as instituições de nível superior, para que pudessem se constituir como universidades, tivessem a maioria de seu corpo docente formado por mestres ou doutores. O empresário, alegando que isto seria impraticável pelas universidades particulares, conseguiu que o senador apresentasse esta emenda, que foi aprovada pelo congresso. Teria o senador exercido, neste momento, o delito da Advocacia Ilegal?.

intensifica ainda mais, expressando seus efeitos ainda hoje vistos no cenário educacional, por meio de medidas como, por exemplo, a transferência da responsabilidade educacional do Estado para a família (Programas como *Escola da Família*, *Amigos da Escola*, etc...), incentivos à universidade privada em detrimento da pública (enquanto milhões são gastos com bolsas de estudos, no *Prouni*, ocorre votação para desvincular os gastos das três universidades paulistas - USP, Unicamp, Unesp – do orçamento estadual) e os projetos de ensino à distância.

O oferecimento de educação inicial gratuita para as massas parece ser algo pretendido pela burguesia já que, desta maneira, cria-se um contingente de mão-de-obra a ser empregado na indústria, em trabalhos que exigem pouca especialização e, indo além, instaura-se uma noção de equidade social, já que todos “tiveram as mesmas chances” por meio do acesso gratuito à escola. Isto resulta na diminuição da possibilidade de haver críticas ao sistema⁴, sendo, portanto, algo alinhado aos interesses privatistas. Contudo, uma vez que não se pode eliminar a educação pública totalmente, já que desta maneira poderia haver um conflito de classes, se diminui a qualidade da instituição, para que desta maneira o povo, alienado, fique marginalizado das decisões que balizam o destino da sociedade. Frigotto (2001, p. 173) a respeito deste panorama, já afirmara: “Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma irracionalidade racional, uma improdutividade produtiva, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes”. Panorama este que parece vir ao encontro ao que já propunha Adam Smith, o teórico do capitalismo: este autor dizia que o ensino para as massas deve ser dado em “doses homeopáticas”.

Em relação à precarização da escola pública, devemos ainda citar como um motivo importante o desvio de verbas destinadas à educação, o que se deve à

⁴ A respeito das ações de manipulação das massas, Saviani (2000, p. 101) já declarara que “A função de mascarar objetivos reais em função de objetivos proclamados, de forma que os proclamados mascarem os reais, é ideologia típica do capitalista, que introduziu, pelo interesse mercadológico, a opacidade nas relações sociais”.

corrupção que se faz presente no meio político. Conforme nos mostra Davies (2000, p. 13), “até 1999, centenas, talvez milhares de prefeitos, governadores e presidentes não aplicaram nem aplicam o que devem legalmente à educação”. O autor ilustra sua proposição, citando inúmeros exemplos de desvios de verbas que identificou através de estudo levado a cabo no estado do Rio de Janeiro. Assim sendo, se os recursos previstos para o ensino público já são poucos, devido à orientação política dominante, ainda menores são as verbas de fato aplicadas no ensino público, fato este que se deve à corrupção endêmica de nosso país. Estes são os fatores que estabelecem a situação precária da escola pública no Brasil.

Os parágrafos acima nos forneceram um panorama das questões políticas envolvidas no processo de homologação da LDB de 96, especificamente. Todavia, devemos perceber que tais condutas não parecem se resumir somente a um episódio em específico. Na verdade, estes procedimentos são comuns na política brasileira, ou seja, as decisões referentes ao ensino público de nosso país parecem se pautar, via de regra, por condutas que nem sempre visam a real qualidade de ensino, mas sim a manutenção de uma massa alienada, manipulável pela classe dominante.

Desta maneira, por mais que, à primeira vista, pareça ter havido um momento de divagação do mote de nossa pesquisa, há que se entender que a demonstração de tais dados tem como objetivo deixar-nos atentos para o fato de que não se pode adotar uma visão ingênua que parta do pressuposto de que, ao serem comprovados os benefícios de uma atividade educacional qualquer (dentre as quais se inclui a Música), em relação à comunidade, automaticamente se cria apoio massivo dos governantes a favor de sua implementação no currículo padrão. Para que se instaurem novos espaços educativos, esperar pela consciência política dos governantes parece não ser sempre a melhor alternativa. cremos que outras medidas são mais efetivas, medidas estas que serão vistas adiante neste texto.

Retornemos, então, à questão da Educação Musical no ensino público: É válido percebermos que a nova LDB garante lugar para o ensino de Arte na escola

sem, no entanto, estabelecer maiores detalhes sobre sua implantação. Neste sentido, é necessário conhecermos o conteúdo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997 e 1998, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) com a função de prover diretrizes ao ensino básico brasileiro. Apesar de estes documentos não apresentarem parâmetros educacionais em caráter de obrigatoriedade, os mesmos têm servido como referência aos procedimentos adotados pelas escolas, já que a alocação de recursos governamentais para cada instituição tem os PCN como a referência de condutas a serem adotadas pelos educandários. Os PCN propõem, ao ensino fundamental, a prática de quatro modalidades artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais)⁵. Esta diretriz estabelece uma diferença entre as concepções do ensino de Arte dadas por este momento político e aquelas presentes nos anos 70, institucionalizadas pelo parecer CFE 1284/73: Se, nos anos 70, priorizava-se o ensino das Artes Visuais, conforme já visto anteriormente, na nova LDB, de 96, abre-se precedentes para um trabalho efetivamente distribuído entre as quatro Artes (inclui-se também a Dança, não contemplada anteriormente).

Entretanto, é interessante nos questionarmos: Estas novas diretrizes efetivamente trouxeram reflexos à prática do ensino de Arte nas Escolas, ou ficaram restritas à teoria, a exemplo do que ocorre com muitas das leis aprovadas em nosso país? A resposta a esta questão é: “- A lei modificou a prática, porém não instantaneamente”. Isto porque, conforme nos indica Barros (s.d., p. 39), leis como estas têm o prazo de dez anos para serem implementadas. Assim sendo, até o ano de 2006, os concursos públicos para admissão de professores de Arte do ensino público aceitavam somente graduados em Educação Artística. É importante vermos que esta condição (aceitação somente de graduados em Educação Artística) perpetua o “monopólio” das Artes Plásticas no ensino público, já que o número de educadores artísticos com habilitação em Música é menor do que os habilitados em Artes Plásticas: A maior parte dos cursos de graduação em Educação Artística de nosso país não possui a opção de habilitação em Música,

⁵ Os PCN (BRASIL, 1999 do ensino médio propõem ainda o trabalho com as Artes Visuais.

reflexo da tradicional predominância das Artes Plásticas no ensino de Arte na escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, da institucionalização de tal predominância a partir dos anos 70. Pra ser mais exato, dentre os 90 cursos de Educação Artística existentes no Brasil, 28 apresentam a Música dentre suas habilitações, ou seja, apenas 31% dos cursos. Situação bastante diversa ocorre em relação às Artes Plásticas, já que, dentre os 90 cursos, 54 possuem esta opção, ou seja, 60% dos cursos. A habilitação em Desenho, por outro lado, faz-se presente em 27% dos cursos, fato este que potencializa as discrepâncias, já que a prática do Desenho pode ser englobada dentro das Artes Plásticas⁶. Não bastassem as desproporções que já são institucionalizadas, por meio do menor oferecimento de cursos de Educação Artística com habilitação em Música, em relação às outras habilidades, podemos citar ainda outro fato: Em muitos dos cursos de Educação Artística que apresentam as opções de Plásticas e Música, a maioria dos ingressantes opta pela habilitação em Artes Plásticas. Os dados fornecidos por Penna (2004, p. 10) ilustram a afirmação. A autora relata que, no período de 1991 a 2001, o curso de Educação Artística da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), que tem a maior parte de seus egressos atuando na rede pública da capital, teve 253 habilitados em Artes Plásticas, 124 em Cênicas e apenas 50 em Música. Esta verificação é apontada ainda por outros autores, como, por exemplo, Mateiro (2003). Acreditamos que esta preponderância de educadores artísticos com habilitação em Plásticas seja, na realidade, um reflexo, ainda presente, do alinhamento ocorrido entre o discurso de Arte-educação e as Artes Plásticas, fato ocorrido a partir da década de 60.

Desta maneira, a década de 90 pode ser caracterizada como um período de reinserção da Música no ensino público na teoria, porém não na prática.

ANOS 2000: A Virada Histórica da Música no ensino superior e a real inserção desta Arte no ensino público.

⁶ Estes são dados oficiais do INEP, um órgão pesquisa educacional vinculado ao MEC. Os mesmos foram elencados a partir de pesquisa no sítio deste órgão (BRASIL, 2007).

Conforme supracitado, as leis apresentam um período necessário a sua implementação. No ano de 2006 seria chegada, então, a hora de concretizar-se a proposta da LDB de 96. E exatamente isso se sucede: O documento referente às instruções especiais do concurso público de professores de Educação Básica da rede pública do Estado de São Paulo, do ano de 2006 (documento DOE SE - 2, DE 18 / 12 / 2006, que definiu as regras para o provimento de 6903 cargos de professores das matérias Educação Artística, Filosofia, Física, Geografia e Matemática (disponível em www.drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/AA2.doc, acesso em 27 de novembro de 2007, grifo nosso), trouxe uma nova concepção ao ensino de Arte no país. Abaixo segue transcrito o artigo 1 de tal documento, trecho este que trata da contratação dos professores de Arte:

1 - De acordo com o Anexo III da Lei Complementar nº 836, de 30, publicada no DOE de 31-12-97, no que concerne à habilitação/qualificação dos profissionais de educação, para provimento de cargo de Professor Educação Básica II, o candidato deverá comprovar conclusão de Curso Superior: licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente conforme segue:

1.1 - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:

1.1.1 - ser portador de diploma de Licenciatura em Educação Artística;

1.1.2 - ser portador de diploma de Licenciatura em Arte em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas com ênfase em Design, **Música**, Teatro, Artes Cênicas e Dança.

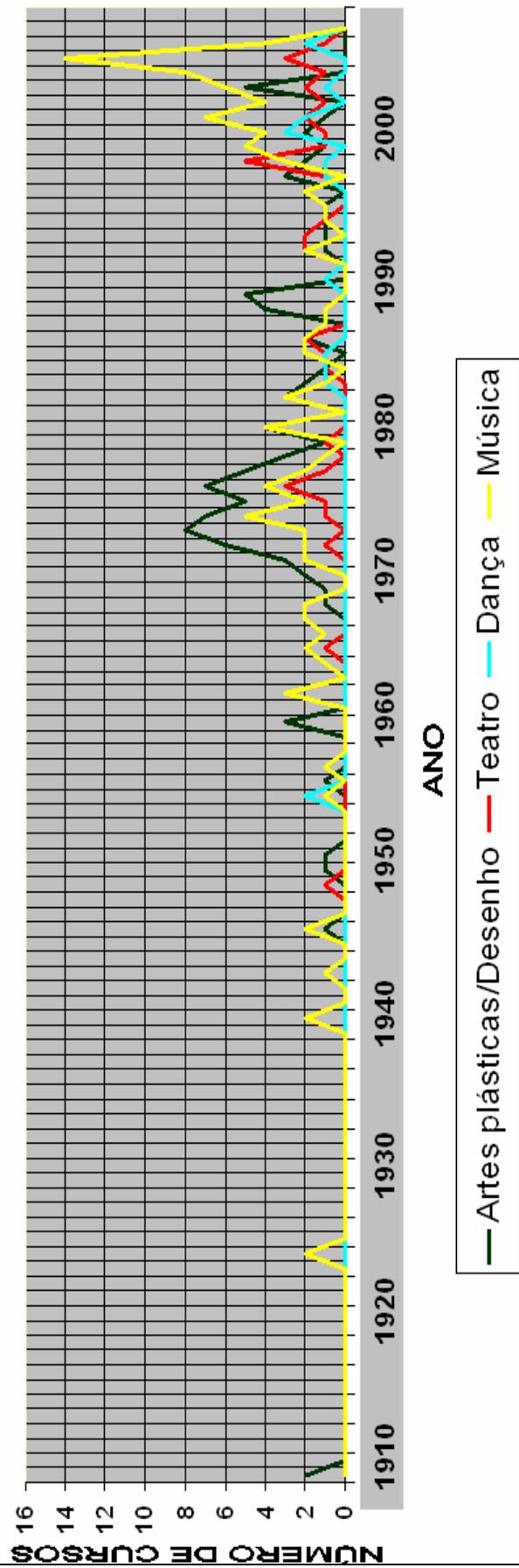
O fato de serem aceitos profissionais formados em diferentes modalidades da Arte, e não somente os graduados em Educação Artística, traz um novo panorama ao ensino de Arte em nosso país, ao menos no estado de São Paulo.

Este cenário favorece a volta da Música ao ensino público (não só da Música, mas também das outras formas artísticas). Isto porque, como vimos, até então se via quase que somente a inserção de artistas plásticos, ao passo que, a partir deste documento, é possível que os formados em outras Artes (dentre as quais a Música) desenvolvam seus trabalhos nas escolas.

É certo ainda termos em conta que, muitas vezes, vicissitudes ocorrem quanto a real modificação do modelo de ensino artístico no país. O caso ocorrido em Sumaré, município do interior de São Paulo, no ano de 2008, exemplifica isso: Algumas professoras de Arte que enfatizavam conteúdos referentes a modalidades que não fossem as Artes Plásticas enfrentaram problemas junto a Diretoria de Ensino daquela cidade para prosseguirem seu trabalho. A inércia da concepção da Educação Artística como sinônimo de Educação em Artes Visuais parece ter suplantado, nesse caso, os novos ares trazidos pela última legislação. De qualquer modo, a despeito de episódios como esse, as concepções preconizadas pela LDB atual sinalizam mudanças no paradigma do ensino de Arte.

Tal fato parece ter sido bem percebido pelos empresários do ramo do ensino, principalmente no tocante à Música: Pesquisa realizada junto ao sítio do INEP, órgão do MEC responsável pelas pesquisas sobre o ensino superior brasileiro, demonstra dados surpreendentes: Nos últimos dez anos, criou-se uma quantidade de licenciaturas em Música igual ao número de licenciaturas em Música aberta no período dos 74 anos anteriores (1925-1996), ou seja, em toda a história do ensino superior do Brasil. Para ser mais exato, de 1997 a 2007, em nosso país, ao passo que foram abertas 17 novas licenciaturas em Teatro, 14 em Plásticas e oito em Dança, 57 licenciaturas em Música foram criadas. Só no ano de 2006, ápice do fenômeno, enquanto foram inauguradas três licenciaturas em Teatro, nenhuma em Plásticas e Dança, 14 licenciaturas em Música foram implantadas. Veja o gráfico na página seguinte:

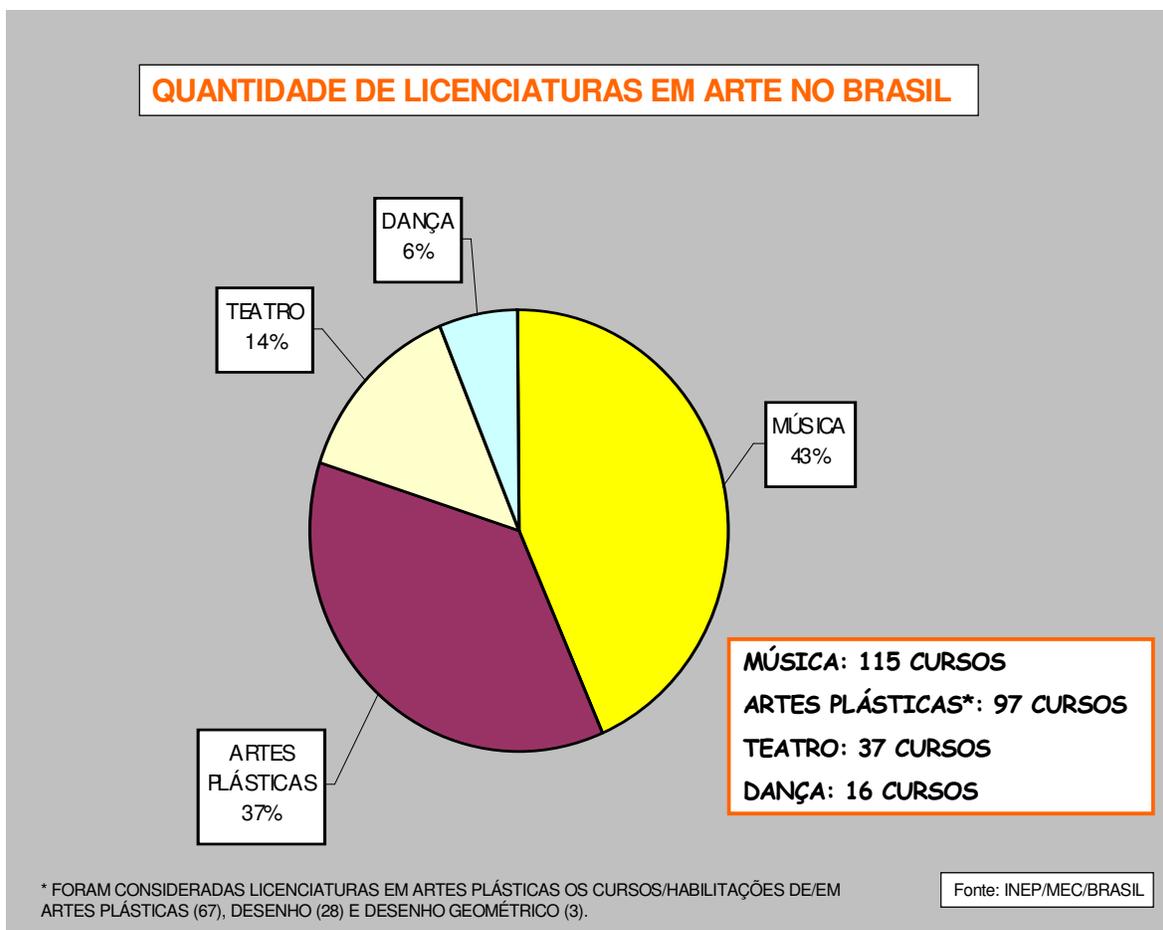
ABERTURA DE LICENCIATURAS EM ARTE NO BRASIL (1910-2007)



OBS.: NÃO FORAM INCLuíDAS NESTA ANÁLISE AS GRADUAÇÕES EM "DESENHO DE MODA" E "DESENHO E COMPUTAÇÃO GRÁFICA"

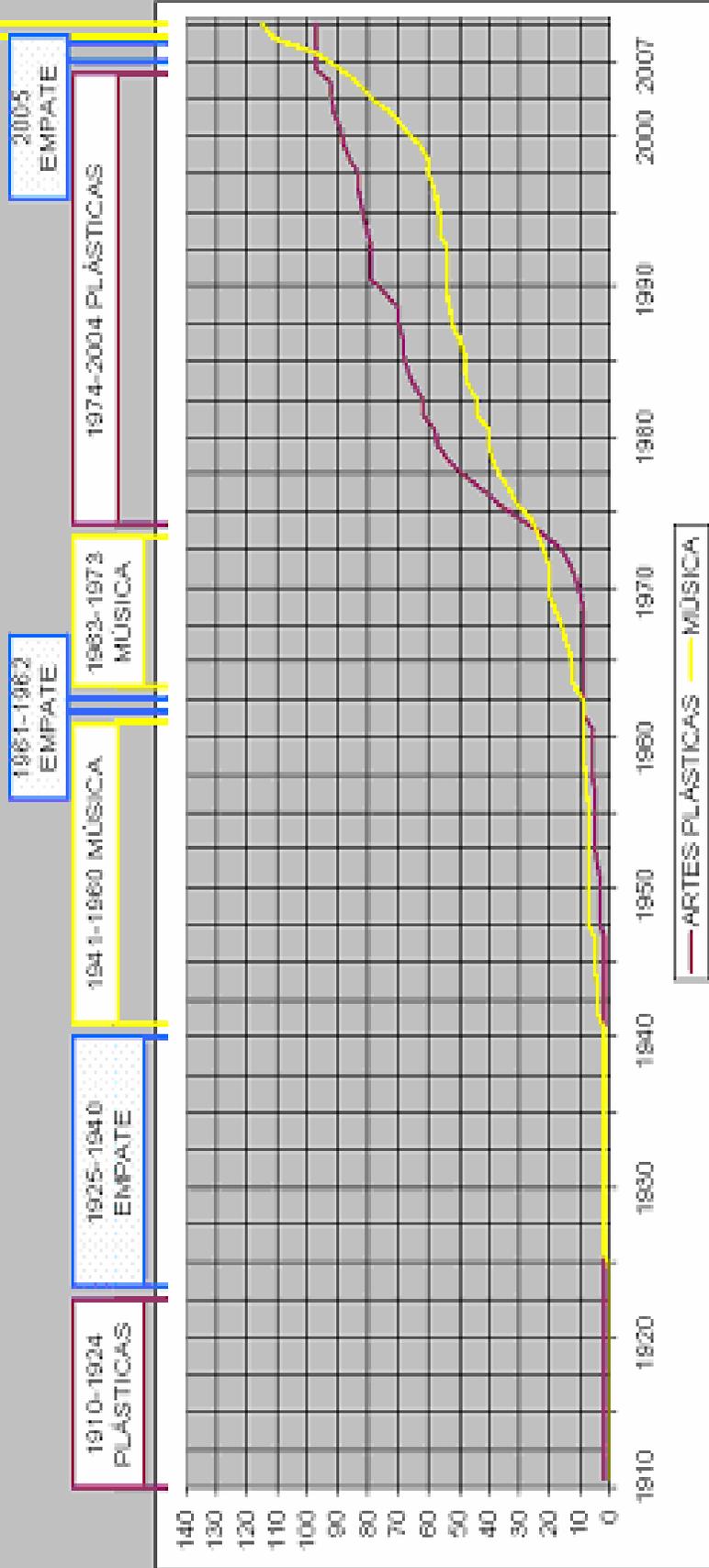
Fonte: INEP/MEC/BRASIL

Este fenômeno, que batizamos aqui de “virada histórica” da Música no ensino superior brasileiro, traz então panorama diverso do anterior, em relação ao ensino artístico do país: No ano de 2007, não mais há predominância de graduações em Artes Plásticas, mas sim de cursos superiores de Música no Brasil:



O fenômeno trouxe mudanças tão profundas ao ensino de Arte no Brasil que vivemos novamente um momento de predominância das licenciaturas em Música, em detrimento das Artes Plásticas, situação esta que não era vista desde 1973 em nosso país. Para termos uma clara noção da dinâmica histórica da abertura de cursos de Artes Plásticas e Música, se especificam, no gráfico abaixo, os ciclos de predominância destas duas modalidades artísticas:

CICLOS DE PREDOMINÂNCIA DAS HABILITAÇÕES (1910-2007)



TOTAL DE PREDOMINÂNCIA:
PLÁSTICAS: 46 anos MÚSICA: 33 anos EMPATE: 19 anos

Fonte: NEPMEC/BRASIL

Se tivermos em mente o fato de que as licenciaturas apresentam uma carga horária que é geralmente concluída em um período de quatro anos, tecemos, então, a previsão de uma maior inserção da Educação Musical no ensino público brasileiro a partir de 2010.

Poderá o professor de Música que entrar para a escola pública ensinar Música mesmo ou terá de abordar conteúdos de outras formas de Arte que não domina?

O que está em jogo neste questionamento é o velho dilema entre a polivalência e a concentração em uma determinada linguagem artística: Pleiteando, o licenciado em Música, uma vaga ao ensino de Artes, e não somente de Música, poderá o mesmo aplicar os conhecimentos que possui de forma aprofundada, ou deverá dividir o conteúdo do ano entre quatro formas artísticas?

A opção pela polivalência parece trazer consigo a superficialidade no tratamento das diferentes formas de expressão artística, isto porque a responsabilização de um único profissional pelo ensino, efetivo, de quatro diferentes modalidades artísticas é algo inexequível, dadas as especificidades de cada uma destas formas de expressão. Por outro lado, o trabalho com apenas uma modalidade não permite que haja uma visão geral de todas as formas artísticas. Assim, não é possível que sejam descobertos os potenciais de alguns alunos para determinadas formas de arte, já que estas estariam, assim, suprimidas do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a concentração em um conteúdo, apenas, traz consigo a possibilidade de não haver uma continuidade de aprendizado entre uma série e outra, já que professores de diferentes séries poderiam optar por linguagens artísticas diferenciadas, de acordo com suas formações.

Creemos que o ideal seja o ensino de cada linguagem artística, por especialistas, em séries separadas. Já existem, atualmente, alguns esforços no sentido de realizar um trabalho nesses moldes. Algumas escolas de Guarulhos,

por exemplo, no interior de São Paulo, realizam o ensino de Arte distribuindo, para cada ano letivo, uma forma específica, contando com especialistas de cada área, de forma condizente com nossa proposta. Assim, se, por exemplo, na sexta série é praticada a Dança, na sétima ocorre trabalho com Artes Visuais, na oitava com Música e no Primeiro ano do Ensino Médio, as aulas de Teatro.

Entretanto, apesar destas propostas serem adequadas no campo teórico, faz-se necessário que mantenhamos nossos pés no chão: apesar de haver alguns locais que apresentam projetos efetivos, ao pensarmos em larga escala, percebemos que a contratação de profissionais de diferentes áreas envolveria gastos que não são compatíveis com o orçamento que as escolas estaduais dispõem. Seriam necessários quatro professores ao invés de um, o que oneraria a folha de pagamento de forma inviável. Trabalhos nos moldes do que se vê em Guarulhos estariam restritos mais à esfera municipal de cidades mais desenvolvidas, ou então à rede particular. A todo o resto das escolas públicas, estabelecer-se-ia a presença de apenas um profissional responsável pelo ensino da Arte.

Uma vez que a situação possível é a existência de um profissional relacionado ao ensino de Artes, e não vários, como talvez fosse o ideal, voltamos à nossa questão inicial: - Uma vez que os PCN sugerem o trabalho com quatro linguagens artísticas, o profissional que fosse contratado para o ensino de Arte nas escolas teria que trabalhar com todas as expressões artísticas, mesmo que sua formação se remetesse a uma modalidade em específico? Ou seja, o músico que entrasse na escola pública teria que dar aulas de Dança, Teatro e Artes Plásticas, também?

Neste sentido, deve-se notar que, se por um lado os PCN explicitam as linguagens artísticas sugeridas ao trabalho no ensino público, estes documentos não estabelecem **quais** serão as abordagens escolhidas, e nem **como** e **quando** as mesmas serão oferecidas. Estas decisões cabem à direção da escola, já que a LDB prevê uma autonomia a cada instituição, delegando às instituições a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9394/96, Art. 12).

Neste sentido, percebemos que as diretrizes adotadas por cada instituição vão depender exclusivamente da concepção do coordenador pedagógico de cada local, uma vez que ele é o principal responsável pela confecção do projeto pedagógico da instituição. A entrevista que realizamos com a coordenadora pedagógica da Escola Jornalista Roberto Marinho nos fez compreender como esta divergência se resolve, em geral. Segundo ela, o conteúdo curricular da disciplina Arte é sugerido pelo professor da escola e enviado para aprovação por parte do coordenador pedagógico. Ela afirma que os coordenadores, de uma forma geral, têm consciência de que os educadores de Arte têm formação específica em uma das modalidades artísticas, e por este motivo, permitem que o professor de Educação Artística, apesar de tratar brevemente de conceitos referentes às diferentes modalidades, dê um enfoque à sua modalidade em específico.

Devido a este fato, podemos afirmar que, de maneira geral, a modalidade artística abordada em cada escola dependerá, em essência, da formação do educador aprovado em seu concurso público. Ou seja, o músico poderá enfatizar o ensino de Música, o dançarino o ensino de Dança, etc... Os possíveis empecilhos à concretização de trabalhos de ensino musical não se remeterão, assim, a questões de concepção educacional, mas sim a questões de ordem prática, tais como a aquisição de materiais, instrumentos musicais, etc...

É possível que o bacharel em Música também leccione na escola pública ou somente o licenciado pode pleitear tal vaga?

A resposta a esta questão é: - Sim, porém com menos chances. Conforme informações coletadas em entrevistas feitas com Nivaldo Vicente e Helena Ramos, supervisores de ensino da Delegacia de Ensino seção Leste, da cidade de Campinas-SP, os bacharéis também podem concorrer a tais vagas. Entretanto, somente são contratados se, mesmo após todos os licenciados aprovados ocuparem as vagas, ainda sobram postos de trabalho. Segundo os referidos supervisores, tal fenômeno é comum na rede pública, sendo que, em geral, os bacharéis são convocados em chamadas posteriores, alguns meses após as

primeiras contratações.

Um dado relevante que deve ser assinalado é que um bacharel com mestrado ou doutorado em sua área específica continua tendo menos chances que um licenciado, ao concorrer a tais vagas. Porém, um bacharel com mestrado ou doutorado em Educação ultrapassa o licenciado que não possui nenhum desses títulos.

SUMÁRIO DO CAPÍTULO

A Educação Musical em nosso país sempre esteve ligada aos cursos técnicos profissionalizantes, desenvolvidos em conservatórios e escolas de música particulares. No microcosmo da escola pública de ensino fundamental, vemos, na déc. de 30, a Educação Musical a serviço do Estado Novo getulista, por meio da prática do canto orfeônico. Em 50, após o fim do Estado Novo, o ensino musical se dilui junto a outras formas artísticas e, em 70, esta forma de Arte se distancia notavelmente do ensino público. Neste momento, a tradicional predominância das Artes Plásticas no ensino público se torna ainda mais proeminente, devendo-se esta predominância a quatro fatores: maior convergência desta modalidade artística com a ótica utilitarista, o que a fez mais presente desde os princípios do ensino brasileiro; menor tempo de formação necessário ao educador artístico com habilitação em Artes Visuais, do que ao educador artístico habilitado em Música, o que se adequou às necessidades emergenciais de provimento de educadores artísticos a partir da déc. de 70; menor custo de implementação de atividades em Artes Visuais do que em Música; influência estética do movimento Arte-educação, que têm em sua essência a prática das Artes Plásticas. Na década de 90, dada a nova LDB, de concepção mais igualitária entre as Artes, a Educação Musical recebe um incentivo implícito, que não é, entretanto, posto em prática, fato este devido ao tempo necessário à concretização desta nova lei. Nos anos 2000, por fim, dois fatores apontam para

uma mudança do paradigma da Música na escola pública: a nova concepção de contratação de educadores artísticos que se fez presente a partir do documento DOE SE - 2 , DE 18 / 12 / 2006, o que permite que licenciados em Música possam pleitear uma vaga no ensino público e a “virada histórica” da Música no ensino superior (explosão de abertura de licenciaturas em Música no país). Conclui-se a revisão com a constatação prospectiva de que, a partir de 2010, há forte tendência a uma maior inserção da Música no ensino público fundamental brasileiro.

Uma vez que nosso objetivo principal é “delinear um trabalho científico que trate dos efeitos extra-musicais das aulas de Música”, e contribua “para com uma possível reversão do quadro de ausência da música da grande maioria das salas de aula de nosso país”, uma realização fundamental consiste em conhecer os fatores históricos que estabeleceram este panorama de ausência. Isto porque as possíveis medidas de re-inserção constituem-se, em verdade, em providências que possam reverter tais motivos.

Daí a importância do capítulo anterior: ele nos mostra quais são esses motivos. Percebemos, através do mesmo, que a Música nunca se fez presente de forma satisfatória no ensino gratuito, a não ser na déc. de 30, período em que a mesma era aprendida nas escolas como um meio de afirmação do regime político de então. Paralelamente, notamos que as Artes Plásticas, diferentemente da Música, se fez tradicionalmente presente na educação gratuita devido ao fato de que a mesma fora ensinada como um meio de capacitação técnica para projetos industriais, ou mesmo como preparação para outras carreiras profissionais. Podemos nos indagar então: o que há em comum entre os dois exemplos anteriores, que mostram a Arte inserida no currículo escolar, contrariando o paradigma da marginalidade das atividades artísticas no currículo escolar? Simples: o fato de, em ambos os casos, a mesma se associou a uma utilização que perpassa o limite do puramente artístico, demonstrando uma função extra. A partir de tal verificação, podemos deduzir que, para que possamos reavivar o interesse pela Música no ensino público, atingindo a meta deste estudo, um caminho que parece ser bastante efetivo é demonstrar alguma ligação da prática musical com um fator que ultrapasse o puramente artístico.

Paralelamente, vemos que, ao adentrar no microcosmo da investigação científica sobre a Educação Musical, nota-se a existência de duas linhas diversas de pensamento: uma baseia suas argumentações no valor estético da prática musical, vendo esta como um “fim” em si mesma, e não como um “meio” de obtenção de outros efeitos desejados. Entre os adeptos a esta linha, podemos

citar Reimer (1989) e Smith (1992), que consideram a experiência estética advinda da Educação Musical como a conseqüência mais importante da mesma, um passo em direção à formação completa da pessoa.

A outra linha, por sua vez, enfatiza os efeitos benéficos da Música em relação aos aspectos não-musicais do indivíduo, como, por exemplo, o psicomotor, perceptivo, cognitivo, emocional, e social. A Música não mais é vista, desta forma, como um fim em si mesma, mas sim como um meio de potenciação de outros aspectos que saem do âmbito estritamente musical. São os efeitos conhecidos como *benefícios extra-musicais* da aula de Música.

É interessante, contudo, percebermos que, apesar destes estudos apresentarem diferentes concepções, podendo causar uma impressão de que tais processos ocorrem separadamente e são excludentes (ou seja, enquanto determinada atividade resulta em aquisições extra-musicais, outra apenas permanece no campo da experiência estética), as duas realizações são, em realidade, dependentes. Ou seja, não é possível haver um ganho extra-musical sem que haja experiência estética. Afinal, como socializar uma criança, por exemplo, por meio do ensino violonístico, sem antes fornecer o instrumental técnico-artístico para que ela toque este instrumento, ou seja, sem que tenha acesso a tal experiência estética?

Entretanto, reconhecemos que, apesar desta inter-relação, os processos argumentativos geralmente se baseiam em uma destas linhas e, historicamente, a linha dos benefícios extra-musicais têm sido mais recorrente, por apresentar maior poder de convencimento perante os potenciais mantenedores de programas musicais, tanto da esfera pública quanto da privada (governantes, diretores de escola, pais e responsáveis). Para exemplificar esta afirmação, basta citarmos as justificativas utilizadas por Lowell Mason quando este solicitava permissão para iniciar os trabalhos de ensino musical nas escolas de Boston (EUA), em 1837: A defesa de sua proposta se baseou nas possibilidades que a Música tinha de contribuir para o exercício da leitura e fala das crianças e, além disso, em seu potencial de restauração das energias necessárias a outras tarefas mais

“trabalhosas” (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1984, p. 73, tradução nossa). A necessidade de justificativas do ensino musical que se baseiem nos benefícios extra-musicais é citada ainda por outros estudiosos, como, por exemplo, Haack (1992, p. 463, tradução nossa):

Em um tempo no qual a Educação Musical parece de novo longe de estar segura dentro do currículo padrão, torna-se extremamente importante que nós racionalizemos e publiquemos o valor da Música não estreitamente, na base da função estética somente, mas também em relação aos valores de função e utilidade da Música, algo que pode ser legitimado através da pesquisa.

Philips ratifica o fato: “Se a experiência estética for a única justificativa para que se estude Música, estaremos limitando severamente nosso argumento em favor da Música no currículo e, além disso, ignorando as várias e importantes contribuições da Música à vida” (PHILIPS, 1993 apud AUSTIN e REINHARDT, 1999, p. 21, tradução nossa).

Neste sentido, para que possamos contribuir para com a volta desta Arte ao ensino público, cremos que se fazem necessárias algumas ações políticas, por parte da classe da Educação Musical, que tenham na base de seu processo argumentativo dados oriundos de pesquisas sobre os benefícios extra-musicais.

Então, caro leitor, mãos a obra! Façamos um estudo empírico sobre tais benefícios.

Mas, antes, que tal dar uma olhada no que já foi feito a este respeito?

CAPÍTULO 4

PESQUISAS SOBRE OS BENEFÍCIOS NÃO-MUSICAIS DA AULA DE MÚSICA

Conforme vimos no capítulo anterior, os benefícios extra-musicais são tidos como poderosas bases ao processo argumentativo que visa a inclusão da Educação Musical nos redutos pedagógicos. Entretanto, quais são estes benefícios? O presente capítulo intenta responder a esta questão.

Em nosso país, são escassas as pesquisas referentes aos benefícios extra-musicais, como já citamos anteriormente, sendo que a maior parte destes estudos é localizada na literatura estrangeira, notadamente a norte-americana. Estes trabalhos são levados a cabo através dos mais diversos formatos, como por exemplo, estudos de caso, quase-experimentos, observações, pesquisas correlacionais, declarações, remetendo-se estas investigações basicamente a quatro aspectos da vida dos indivíduos: cognitivo, intrapessoal, interpessoal e psicomotor. A revisão que segue abaixo tratará separadamente de cada uma destas áreas, e não serão elencados os estudos referentes aos benefícios decorrentes da prática da musicoterapia (associada geralmente aos estudantes com necessidades especiais), à utilização de “música ambiente” em contextos escolares; à utilização de determinadas músicas ao ensino específico de outras disciplinas; e também aos benefícios que não envolvam transferência⁷. Desta maneira, investigações que relacionam, por exemplo, “as conseqüências da Educação Musical na auto-eficácia musical do indivíduo”, ou ainda, “benefícios da participação em atividades musicais na motivação para o estudo da Música” não serão considerados nesta revisão. Isto porque estudos desta natureza se referem a benefícios que se remetem exclusivamente ao aspecto artístico-musical e, antagonicamente, a motivação de nossa pesquisa é tratar dos benefícios extra-musicais, ou seja, os ganhos “extras” da Música e advindos de sua prática⁸.

⁷ Cabe aqui um parêntese: Benefícios de transferência são as conseqüências positivas que se “transferem” de um aspecto para outro da vida do indivíduo. É o que acontece, por exemplo, quando o sujeito desenvolve sua capacidade artística e, por este motivo, sua auto-estima aumenta a ponto de haver uma melhoria em seu desenvolvimento acadêmico. Houve, assim, “transferência” do aspecto artístico para o aspecto acadêmico.

⁸ A respeito dos tópicos que não serão cobertos nesta revisão - benefícios decorrentes da musicoterapia, da música ambiente e benefícios sem transferência - material significativo se

Outros supostos benefícios não-musicais, tais como *diminuição da ansiedade*, *diminuição do stress*, entre outros, foram encontrados em nossa investigação, porém não citados neste capítulo devido ao fato de que não localizamos estudos relevantes sobre tais tópicos.

Benefícios extra-musicais no Aspecto Cognitivo

Muito já foi falado em referência à utilização da Música como ferramenta de incremento do desempenho acadêmico, seja isto ocorrendo através do aprendizado da mesma, da inclusão da Música em outras disciplinas do currículo escolar ou ainda do uso de “música de fundo” na sala de aula. O escopo total dessas pesquisas é muitas vezes contraditório, já que, ao passo que algumas das mesmas demonstram correlação positiva entre a Música e desempenho acadêmico, outras não suportam tal afirmação.

MÚSICA E DESEMPENHO ACADÊMICO GERAL

Algumas pesquisas afirmam que o aprendizado musical favorece o desempenho acadêmico geral (o desempenho acadêmico geral consiste no rendimento em matérias acadêmicas consideradas básicas: Língua, Matemática e Ciências). Dentre essas, podemos citar Babo (2001), Cardarelli (2003), Cobb (1997), Cox (2001) e Frakes (1984).

Diferentemente, outros estudos não demonstram tal relação: Hines (2000), que pesquisou a Educação Musical com estudantes com dificuldade de aprendizagem, e Legette (1993), que analisou aulas de Música com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, são exemplos de investigações que não

encontra em Teachout (2006) e Hodges & O’Connell (2006).

suportam tal relação. Dentro desta categoria, podemos ainda citar a pesquisa de Money (1997): O autor comparou o nível de capacidade crítica de universitários de cursos de Música, Economia e Enfermagem de uma universidade norte-americana, percebendo não haver diferenças dentre os três grupos.

Portanto, as pesquisas nesta área se mostram inconclusivas e contraditórias, já que, enquanto algumas relatam correlação positiva entre o desempenho acadêmico geral e a participação em atividades musicais, outras não suportam tal proposição.

MÚSICA E HABILIDADE DE LEITURA

Dentre as hipóteses dos autores que defendem uma correlação positiva entre Música e leitura, podemos citar a suposição de que a prática da leitura à primeira vista, procedimento recorrente nas aulas de música instrumental, por exemplo, beneficiaria a capacidade de leitura não-musical. Para outros como, por exemplo, Lamb & Gregory (1993), o principal fator de incremento de habilidades básicas de leitura não seria a prática da leitura à primeira vista, mas sim o exercício da discriminação auditiva de alturas das notas musicais, tarefa comum às aulas de Percepção Musical⁹.

Dentre os estudos que indicaram benefício da música em relação à capacidade de leitura, podemos citar a pesquisa de Huriwitz, Wolff, Bortnick & Kokas (1975): Esses autores detectaram melhoria significativa na habilidade de leitura de estudantes do ensino básico que se submeteram a aulas de Música através do método Kodaly. Nicholson (1972) encontrou resultado similar, porém avaliando aulas de Música tradicionais.

Stringer (2004), por outro lado, não demonstrou aumento significativo na habilidade de leitura de pré-escolares que participaram de aulas de Música. A pesquisa de Bowles (2003) retrata conclusão similar, não detectando ganhos

⁹ A identificação rítmica e timbrística não apresenta maiores influências no aspecto da leitura, segundo estes autores.

acadêmicos significativos em estudantes que receberam vinte semanas de um curso de Música. Estudos meta-analíticos (revisões bibliográficas) de Butzlaff (2000) e Palmarini (2000), da mesma maneira, não demonstraram suporte significativo para a hipótese de melhoria da capacidade de leitura em decorrência da Música.

Portanto, vemos que a interface entre a capacidade de leitura e a prática musical já foi mote de vários estudos. Contudo, a despeito das hipóteses explicativas levantadas por alguns autores, maioria das pesquisas realizadas com esse objetivo não indica relação positiva entre a Educação Musical e a habilidade de leitura.

MÚSICA E MATEMÁTICA

O aumento do desempenho em matemática como decorrência do aprendizado musical, algo citado por muitos autores (VAUGHN, 2000, SUZIGAN, 1986), é tido como resultado da presença de elementos similares na prática da Música e da Matemática: ambas se valem de números, padrões recorrentes e proporções em suas realizações.

Em pesquisa de Whitehead (2001), percebeu-se que um programa de ensino musical baseado nas técnicas Orff resultou em ganho nas habilidades matemáticas. Cheek (1999), por sua vez, atestou que as aulas de instrumentos de teclado têm maior potencial de aumentar o rendimento em matemática do que aulas dos demais instrumentos. Na pesquisa de Haley (2001), percebeu-se que alunos que participaram da banda escolar demonstraram maiores rendimentos em matemática do que aqueles que não participaram. O benefício era potenciado em relação aos indivíduos que possuíam experiência com um instrumento musical antes de ingressarem na banda.

Rafferty (2003), antagonicamente, registrou que as aulas de piano não propiciaram aumento significativo no rendimento em matemática.

MÚSICA E MEMÓRIA

Um estudo levado a cabo por Chan, Ho & Cheung (1998) identificou melhoria na capacidade de memorização de palavras faladas daqueles que iniciaram seus estudos musicais antes dos doze anos de idade. Paralelamente, as pesquisas de Balch, Bowman, & Mohler (1992); Boltz, Schulkind, & Kantra (1991); e Wallace, (1994) demonstraram que a associação de músicas com informações específicas auxiliou significativamente o processo de lembrança de tais informações. Este parece ser o recurso utilizado por alguns professores de cursos pré-vestibulares que criam melodias didáticas que contém fórmulas ou explicações científicas, por exemplo. Entretanto, tais pesquisas não explicitam se tal fenômeno é privilégio desta arte ou apenas resultado do pareamento de estímulos, premissa básica da psicologia comportamental, o que estabeleceria, dessa maneira, o fato de que qualquer outro estímulo poderia ter a mesma consequência.

MÚSICA E HABILIDADE ESPACIAL (EFEITO MOZART)

A habilidade espacial consiste em uma capacidade de lidar com localização de seres no espaço, sendo utilizada, por exemplo, quando imaginamos mentalmente um novo posicionamento de determinados objetos inicialmente dispostos de outra maneira, ou então quando interpretamos um mapa. Muito foi falado sobre um efeito de melhoria da habilidade espacial que supostamente surgiria após a audição de 10 minutos da música de Mozart, o chamado *Efeito Mozart*. Tendo aparecido no início da década de 90, a partir dos estudos de Raucher, Shaw & Ky (1993), tal proposição motivou esforços diversos na tentativa de replicar o fenômeno. Algumas das novas pesquisas realizadas convergiram com o resultado inicial, apontando para uma real melhoria da habilidade espacial, em decorrência da audição de música clássica (RIDEOUT, DOUGHERTY & WERNERT, 1998; RIDEOUT e LAUBACH, 1996; RIDEOUT e TAYLOR, 1997). Outras, no entanto, não demonstraram dados que apoiassem tal efeito

(CARSTENS, HUSKINS & HOUSHELL, 1995; CHABRIS, 1999; STEELE, BASS & CROOK, 1999; STEELE, BROWN, & STOECKER, 1999; STEELE, DELLA BELLA, PERETZ, DUNLOP, DAWE, HUMPHREY, SHANNON, KIRBY & OLMSTEAD, 1999). Uma terceira fase de pesquisas referentes ao *Efeito Mozart* (THOMPSON, SCHELLENBERG & HUSAIN, 2001, HUSAIN, THOMPSON & SCHELLENBERG, 2002) apontou para o fato de que a melhoria da habilidade espacial não se devia à Música em específico, e sim ao positivo estado de espírito que ela proporcionava aos seus ouvintes.

Desta maneira, a conclusão final a que se chega é que a Música realmente tem o potencial de causar este efeito benéfico, mas que, todavia, tal fenômeno não é exclusivo dessa arte, podendo ser alcançado através de quaisquer outras atividades que possam conferir sensação prazerosa ao indivíduo.

MÚSICA E INTELIGÊNCIA GLOBAL

A inteligência global é um constructo que se refere, em linhas gerais, ao desempenho em quatro aspectos: compreensão verbal, organização perceptiva, velocidade de processamento e capacidade de concentração. A escala *Wechsler* (WECHSLER, 1991) é o instrumento comumente utilizado para mensurar tal característica.

Schellenberg (2004) comparou o desempenho nesta escala de alunos de um curso de teatro, de um curso de Música e de alunos não participantes de nenhuma atividade extra-classe. Ao final de seu estudo, os estudantes de Música, em comparação aos demais sujeitos avaliados, demonstraram maior nível de inteligência global.

A conclusão final a que se chega em relação à interface Música-cognição é a de que esta Arte tem o potencial de causar efeitos benéficos em alguns aspectos específicos da inteligência humana, notadamente em relação à capacidade

matemática e habilidade espacial. Nos quesitos memória, habilidade de leitura, desempenho acadêmico geral e inteligência global, faz-se necessária a realização de mais pesquisas para que se possa chegar a dados mais conclusivos.

Benefícios extra-musicais no Aspecto Psicomotor

Psicomotor é adjetivo que se refere aos movimentos (representado pelo sufixo *motor*) que são comandados pela mente humana (sentido trazido pelo prefixo *psico*). Não são muitas as pesquisas que avaliam a relação entre a Música e este tema, e as poucas que foram levadas a cabo utilizaram, em sua maioria, crianças pré-escolares ou do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Brown, Sherrill & Gench (1981) examinaram dois grupos de crianças de quatro a seis anos de idade, sendo que, enquanto um recebia aulas de Música integradas à Educação Física, outro participou de sessões de exploração de movimentos. Ao final do estudo, os autores perceberam que o grupo que recebeu aulas de Música apresentava maior capacidade psicomotora do que aqueles que se submeteram unicamente a sessões de exploração de movimentos.

A pesquisa de Kalmar (1982), por sua vez, comparou o desempenho no aspecto psicomotor de um grupo de alunos que participou de um curso de canto associado à euritmia e de outro que participou de aulas normais de pré-escola. Ao final da pesquisa, o grupo que participou das aulas de canto apresentou maior capacidade de coordenação motora e improvisação corporal do que os participantes do grupo envolvido apenas com cursos do currículo padrão.

Zachopoulou, Tsapakidou & Derric (2004), similarmente, avaliaram a evolução psicomotora de alunos que fizeram parte de um programa de aprendizado de Música e movimento e a evolução de alunos que participaram de aulas padrão de Educação Física, ambos os grupos recebendo duas aulas

semanais de 40 minutos cada. Os autores indicam que o grupo que recebeu aulas de Música apresentou evolução da habilidade rítmico-motora mais acentuada do que o grupo que se submeteu apenas às aulas de Educação Física.

Devries, em 2004, investigando um grupo de crianças pré-escolares que receberam aulas de Música durante seis meses, notou aumento no desempenho psicomotor, dentre outros ganhos.

Por fim citamos a investigação de Baer (1987), realizada com uma amostra de conveniência, que indicou que os alunos participantes de uma orquestra escolar apresentaram aumento da coordenação motora fina, tendo tal ganho atingido em maior magnitude os executantes de instrumentos de corda.

Como pudemos perceber, apesar de não haver grande número de pesquisas referentes a este tema, praticamente a totalidade das mesmas indica correlação positiva entre a Música e o desenvolvimento psicomotor.

Benefícios extra-musicais no Aspecto Interpessoal

Desenvolvimento interpessoal significa, em nossa análise, o desenvolvimento das potencialidades necessárias para viver em sociedade (tais como a capacidade de fazer perguntas, de lidar com críticas, solicitar mudança de comportamento e cooperar, por exemplo). Indo além, o termo se refere, na concepção do presente trabalho, ao desenvolvimento do nível de inclusão social, ou seja, o aumento do acesso a oportunidades culturais, educacionais e profissionais.

A Música geralmente é tida como um instrumento socializador que apresenta vantagens em relação a outras atividades: Comparando-a com o esporte, por exemplo, percebe-se que a Música tem a possibilidade de socializar

através da prática em grupo sem, no entanto, haver o nível de competição que se percebe em um torneio desportivo. Isto pode ser considerado um aspecto positivo desta Arte, já que a competitividade, apesar de ser motivadora em várias situações, faz com que os que não foram sagrados campeões possam ter sua auto-estima prejudicada. Além disso, outro fator que parece tornar a Música uma atividade especialmente indicada para fins de socialização é sua característica “democrática”: o professor habilidoso tem a possibilidade de realizar um arranjo musical que permite que alunos iniciantes, tendo participado de poucas aulas de Música, toquem junto de aprendizes que estejam em estágios mais avançados, havendo as horas determinadas para que cada aluno toque e as outras nas quais devem apenas ouvir o colega. E a salva de palmas no final é para o grupo, e não apenas para um aluno. Não se define quem foi o campeão, porque, de fato, não há um campeão, mas sim vários, sendo um “jogo onde todos ganham”. Na Música não há pódio, mas sim um palco compartilhado pelos artistas.

MÚSICA E SOCIALIZAÇÃO

Maioria das pesquisas que dizem respeito a esta relação, dentre as quais podemos citar Suther (2001), Livermore e Mcpherson (1998), Forrai (1997), Miller (1983), Oriol e Parra (1977), e Hood (1973), indica que a participação em atividades musicais pode propiciar o aumento de algumas capacidades interpessoais relevantes. Dentre as capacidades tratadas pelos autores, podemos citar o aumento da habilidade de iniciação de contato social; a maior propensão à realização de atividades cooperativas, em detrimento de atividades de interface exclusiva entre professor e aluno; além da diminuição da evasão escolar.

Muitos destes estudos afirmam que os possíveis ganhos no aspecto interpessoal florescem nas situações de aprendizado coletivo, já que o aluno tem, nas situações de execução instrumental em grupo, as horas definidas para expressar-se (as partes da música nas quais ele tem de tocar ou cantar); e as outras nas quais ele deve esperar e ouvir o colega (os trechos da música em que

ele não canta ou toca). Outros autores enfatizam a questão da integração social, afirmando que isto decorre da sensação de aceitação social que o indivíduo tem devido à sua habilidade “especial” de saber tocar determinado instrumento.

Como exemplo de estudo referente ao aspecto interpessoal, podemos citar a pesquisa de Forray (1997) que, através de uma pesquisa longitudinal com crianças de seis meses a três anos de idade que participaram de um curso de Música, percebeu evolução em aspectos sociais diversos, incluindo a capacidade de iniciação de contato social.

MÚSICA E COOPERATIVISMO

Cooperação é a característica estabelecida quando dois ou mais indivíduos atuam conjuntamente para o mesmo fim, atividade esta que necessita de dose considerável de habilidades sociais, tais como: dar e solicitar retorno verbal, lidar com críticas, formular perguntas e solicitar mudança de comportamento.

Sendo a maioria dos programas de ensino musical levados a cabo de forma coletiva, cria-se de maneira bastante acentuada a possibilidade de exercício de tais habilidades. Situações como, por exemplo, o recebimento de críticas do regente, a combinação da articulação a ser utilizada dentro de um mesmo naipe, ou mesmo a própria formulação de perguntas, são exemplos de situações propícias a este fim. Apesar de ser este um ganho bem provável das atividades musicais, há poucas pesquisas que exploram esta relação, dentre as quais citamos Livermore & Mcpherson (1998), além de Oriol e Parra (1977).

Além disso, podemos citar também um estudo do Departamento de Educação da Florida (1990) que explicita o fato de que alunos de cursos de Artes em geral aprenderam como lidar com o próximo e aumentaram seu respeito pelos colegas.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA PARA ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE RISCO

Os estudantes em situação de risco são aqueles que têm propensão a ou ligação com a delinquência, prostituição, abuso de drogas, evasão escolar, apresentando falta de motivação acadêmica e falta de auto-disciplina, e não possuindo perspectivas otimistas em relação a seu processo formativo. A existência de alunos nesta situação parece se dever a fatores como, por exemplo, a desestruturação do círculo familiar de muitos destes estudantes. A Música sempre foi tida como ferramenta de inclusão social útil aos casos supramencionados. Prova desta premissa é a existência de inúmeros projetos sociais que se valem da Música, dentre os quais podemos citar o *Projeto Guri* (São Paulo-SP), *Meninos do Morumbi* (São Paulo-SP), *Fundação Orsa* (Campinas-SP), e *Projeto Allegro* (Campinas-SP). Os objetivos de tais realizações já foram bem retratados por Santos (2005, 31): “A Música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida”.

É fácil perceber o porquê deste potencial da Música: A mesma é utilizada, muitas vezes, como um “chamariz” para retirar as crianças das ruas. E um chamariz bastante efetivo, devemos notar, já que a experiência estética intrínseca à esta arte faz com que tal atividade seja bastante prazerosa aos que com ela se envolvem, o que nem sempre ocorre com outras ocupações, tais como informática, cursos de línguas, ou cursos profissionalizantes. O prazer trazido pela prática da música é sua qualidade única, seu “ponto forte”, servindo como uma luva ao processo de educação de jovens em situação de risco. Isto porque a Música possui o poder de atrair as crianças e adolescentes para o recinto educativo, o que abre as possibilidades para que as mesmas sejam incluídas em um processo formativo mais completo, com outros cursos como, por exemplo, os supracitados.

Indo ainda mais além, pode-se perceber que amiúde a participação em uma apresentação musical é a única maneira que o adolescente tem de tornar-se

visível. Se na escola ele não obtém bons resultados, em casa só há conflitos e na rua ele muitas vezes lida com ocupações um tanto quanto humilhantes, é no palco que ele poderá destacar-se.

Alguns autores discorrem sobre maiores especificidades em relação a este tema. Dentre esses, podemos citar Shuler (1991), que afirma que as atividades composicionais são procedimentos altamente indicados aos alunos em situação de risco, já que as mesmas propiciam a auto-expressão, algo que muitas vezes é um das maiores necessidades dos estudantes em situação de risco.

Há uma série de estudos que tratam especificamente dos benefícios que a participação em atividades musicais pode propiciar aos alunos em situação de risco, sendo que, no âmbito nacional, podemos citar Prelúdio (2003) e Vírus da Música (2004), ambas produções audiovisuais que documentam a rotina e as declarações de estudantes de Música do *Projeto Guri*. Dentre os benefícios relatados pelos participantes, temos, por exemplo, o benefício espiritual, o aprendizado de uma profissão, e a criação de vínculos sociais.

Com relação à literatura internacional, citamos o estudo de Acer (1987), que assinalou que os alunos em situação de risco que participaram de atividades de ensino de Música demonstraram aumento na auto-estima, sucesso acadêmico, auto-disciplina e maior nível de responsabilidade.

Coronado (1999), avaliando os resultados de um programa de verão de ensino de artes performáticas, percebeu aumento do desempenho acadêmico dos alunos em situação de risco que participaram do mesmo.

Jenlink (1993), por sua vez, concluiu que os estudantes em situação de risco que participaram da prática coletiva de Música obtiveram ganhos em cooperativismo, liderança e desempenho acadêmico, dentre outras coisas.

A título de conclusão, podemos afirmar que a Música tem realmente um potencial socializador, sendo o mesmo especialmente efetivo em relação aos estudantes em situação de risco.

MÚSICA E CRIATIVIDADE

A criatividade é uma característica mental que pode ser compreendida, conforme nos indica Webster (1990), como um processo dinâmico de alternância entre o pensamento divergente (imaginativo) e o convergente (factual).

Alguns estudos, tais como Hodges (1987), Curnow (1987), Duarte Jr. (1991), e Zampronha (2002), atestam o potencial da Educação Musical como propulsora do pensamento criativo, sendo algumas atividades especialmente relacionadas a esta meta: sessões de improvisação instrumental, geralmente associadas à música popular, além da prática de improvisação de letras – o que poderia ser aplicado com facilidade em estilos como, por exemplo, o Partido Alto (estilo de samba caracterizado pela presença de estrofes improvisadas e repetidas por um coro de cantores), o *RAP*, ou então o repente nordestino. Além disso, a atividade de composição também é vista como potencializadora do pensamento criativo por alguns autores como Flagg (1986), por exemplo. É fácil entender o motivo de serem citados tais procedimentos em relação à criatividade: Estas são atividades que envolvem o processo de criação musical, sendo a improvisação pensada como uma “composição instantânea”. Desta forma, nesses momentos específicos o músico exercita ao máximo suas habilidades criativas.

MÚSICA E FREQUÊNCIA ESCOLAR

Uma correlação positiva entre a participação em atividades musicais e a frequência escolar é mote de muitos estudos já empreendidos. Como hipóteses explicativas de tal relação, poderíamos citar o fato de que, em muitos casos, para que o aluno possa fazer parte das classes de Música, ele deve apresentar, como

pré-requisito, freqüência escolar considerável nas demais disciplinas.

O nível de freqüência escolar dos alunos que participam de atividades de aprendizado musical não é, entretanto, a variável principal de grande parte das referidas pesquisas, consistindo apenas em uma observação secundária.

Como exemplo, podemos citar um estudo com alunos de ensino médio levado a cabo por Zanutto (1997) que indicou que os estudantes envolvidos nas classes de música instrumental apresentavam maior nível de presença do que aqueles que não tinham tal participação. Cardarelli (2003), em estudo similar, porém com crianças de terceira série, chegou a resultados convergentes ao estudo de Zanutto. Zehr (2003), por sua vez, indicou que a participação em um grupo de música folclórica contribuiu para que alunos de uma instituição norte-americana aumentassem o nível de freqüência escolar.

Outras pesquisas como, por exemplo, as realizadas por Taetle (1999) e McClain (1996), chegaram a resultados similares, contudo com relação não só a Música, mas também a outras atividades extra-curriculares como o esporte, por exemplo.

Indo além, notamos o estudo publicado pelo Centro Norte-americano de Pesquisa em Música (1990), que demonstrou que a participação em cursos de prática de banda, coro ou orquestra, diminuiu a taxa de evasão escolar de vários dos participantes da pesquisa.

MÚSICA E MOTIVAÇÃO

Motivação se refere aqui à motivação intrínseca, ou seja, aquela oriunda do próprio sujeito, e não dos demais que estão a sua volta, como, por exemplo, seus pais ou professores (neste caso, referir-nos-íamos à motivação extrínseca). Apesar de haver estudos que defendem correlação positiva entre Música e motivação, não sabemos ao certo a causa de tal interface. Uma proposição explicativa poderia se apoiar no fato de que a percepção de evolução na área da Música devido ao esforço próprio conferiria ao aluno o que é chamado de *locus*

interno de causalidade, ou seja, a crença de que muitos dos eventos que ocorrem em sua vida têm causa em suas próprias decisões. Não se sentiria, nesse caso, um ser passivo frente aos fenômenos, mas sim teria a crença de que o esforço próprio lhe traz resultados, o que, por sua vez, conferiria maior nível de motivação a quaisquer objetivos aos quais se propusesse. É importante perceber que esta tese nos infere uma pressuposição restritiva, já que tal benefício poderia ocorrer apenas em relação aos estudantes que apresentam bom desempenho na atividade musical.

Pode-se citar como exemplos de estudos referentes a este tema Adderley, Kennedy, Berz (2003) e Olanoff and Kirschner (1969). Este último indicou que, após três anos de participação em classes de música instrumental ou vocal, um grupo de alunos relatou, através de entrevistas, um aumento da motivação para com os compromissos escolares.

MÚSICA E AUTODISCIPLINA

Este tópico já deu origem a inúmeras pesquisas, sendo que sua base argumentativa geralmente reside no fato de que o domínio de um instrumento musical costuma ser um processo longo e trabalhoso. Essa característica exigiria que o estudante estabelecesse um hábito de disciplina e dedicação bastante acentuado que, por conseguinte, seria transferido a outros domínios da vida do sujeito.

Um estudo de McDowell (2002) demonstrou que inúmeros estudantes de uma escola avaliada citaram, como consequência positiva da Música, o fortalecimento da auto-disciplina.

Dean e Gross (1992), por sua vez, relatam que os professores de uma escola americana afirmaram que 93% dos estudantes que participaram de um programa de aprendizado musical na referida instituição apresentaram aumento no nível de auto-disciplina ao final do programa. Schuler (1991), de forma análoga,

cita a auto-disciplina como um dos possíveis ganhos decorrentes da Educação Musical.

MÚSICA E AUTO-ESTIMA

A auto-estima pode ser entendida, conforme nos indicam alguns autores - Coopersmith (1967) e Sisto & Martinelli (2004) - como o componente afetivo do autoconceito: Uma vez que o autoconceito é a percepção que o indivíduo possui de si mesmo, a auto-estima consiste nos sentimentos que acompanham esta auto-percepção. A correlação positiva entre Música e esse constructo parece ser algo bastante plausível, sendo, a nosso ver, decorrente das experiências de sucesso que o aluno pode ter através da participação em aulas de Música, como, por exemplo, as bem-sucedidas apresentações em público. Devemos notar, inclusive, que a criação de possibilidades de exposição ao público é qualidade intrínseca das práticas musicais, o que, mais uma vez, consiste em uma possibilidade de grande benefício ao processo educativo. Isto porque, ao lidarmos com uma concepção mais social do autoconceito e, por conseguinte, da auto-estima, chegamos ao conceito do *eu refletido* (looking-glass self), constructo bastante aceito nos meandros da psicologia, proposto pelo sociólogo americano Charles Cooley em sua obra *Human Nature and the Social Order* (1902). Este estudioso propõe que as pessoas desenvolvem seu autoconceito e, portanto, sua auto-estima, com base nas opiniões expressas e dicas implícitas que os outros as dão. Assim, se todos me dizem que sou simpático e bonito, por exemplo, paulatinamente passarei a considerar-me de tal maneira.

Ora, imaginando uma situação de apresentação em público, algo recorrente aos programas de ensino musical, concluímos que tais momentos são oportunidades para que o aluno receba opiniões a seu respeito, expressas muitas vezes por *outros significantes*, como, por exemplo, seus pais, professores e amigos mais próximos. Sendo bem-sucedidas as apresentações, tais opiniões serão positivas e, portanto, favoráveis à consolidação de uma auto-estima

satisfatória. Clarifica-se, assim, o fato de que a Educação Musical possui potencial considerável à consolidação da auto-estima.

Entretanto, o que se percebe é um panorama divergente no tocante aos resultados encontrados pelas pesquisas que já exploraram este tema. Enquanto alguns estudos (BARRY, 1992; ACER, 1987, JENLINK, 1993) demonstram um reflexo positivo da música em relação à auto-estima, outros divergem deste resultado (LEGETTE, 1994; LINCH, 1994; ZIMMERMANN, 2001).

Quanto ao primeiro grupo de pesquisas, destaca-se a pesquisa de Costa-Giomi (2004), que verificou que, após três anos de participação em um curso de aprendizagem pianística, alunos apresentaram aumento de auto-estima. Além deste, temos também o de Bréscia (2003), que demonstra estudantes de um projeto de Educação Musical para crianças e adolescentes de baixa renda da cidade de Indaiatuba-SP relatando um aumento de auto-estima após terem participado das classes de Música.

Antagonicamente, há pesquisas como as de Zimmerman (2001) e Linch (1994), que avaliaram, respectivamente, estudantes em situação de risco que participaram da banda escolar e alunos que participaram de um curso de Música instrumental. Ambas as investigações não verificaram correlação positiva entre auto-estima e participação em atividades musicais.

Desta maneira, em virtude da incongruência dos resultados acima expostos, notamos um panorama não conclusivo em relação ao tema Música e auto-estima.

MÚSICA E PERSEVERANÇA

Perseverança é a característica de prosseguimento na execução de determinada tarefa até sua consumação, a despeito de possíveis empecilhos que possam surgir no decorrer de sua realização. Os benefícios de tal qualidade, ao indivíduo, são evidentes, e se supõe que o aprendizado musical, por ser geralmente longo e trabalhoso (conforme já supracitado), tem potencial de

desenvolvimento de tal característica. Isto poderia ser explicado através da verificação das longas horas de estudo necessárias à execução de determinadas peças musicais, notadamente aquelas que exigem grande demanda técnica do instrumentista. Indo além, podemos pensar em instrumentos como, por exemplo, a flauta transversal, que possui notas que só são passíveis de serem executadas após longo período de treino. Dessa forma, para que o sujeito realize a simples tarefa de produzir determinada sonoridade, são exigidas longas horas de estudo, o que possibilita que infiramos um ganho em perseverança a partir de tal atividade.

Apesar de haverem muitas divagações neste sentido, apenas um estudo científico foi localizado: Scott (1992) estabeleceu engenhosa maneira de verificar o nível de perseverança de alguns grupos de crianças do ensino fundamental – um que participava de aulas de violino através do método Suzuki, outro que participava do currículo escolar normal e outro que não participava em nenhuma das duas realizações citadas. O autor solicitava que cada uma das crianças avaliadas conferisse determinado formato, pré-estabelecido, a um bloco de plástico, e media o tempo gasto por cada uma das crianças na realização da tarefa, subentendendo proporcionalidade direta entre as variáveis tempo despendido na realização e nível de perseverança do sujeito examinado. Ao final de sua investigação, Scott percebeu que as crianças que tinham envolvimento com Música apresentavam, em média, de 7 a 10 minutos a mais de dispêndio de energia na tarefa, o que conferia maior perseverança aos participantes das atividades musicais.

Os dados supracitados nos levam a crer, portanto, que o envolvimento em classes musico-pedagógicas pode resultar em vários benefícios no aspecto intrapessoal, dentre os quais se destacam: criatividade, freqüência escolar, motivação intrínseca e auto-disciplina. Em relação à auto-estima, não há resultados conclusivos, uma vez que os estudos localizados demonstram divergência entre si e, no tocante à perseverança, ainda não há escopo suficiente de estudos para que possa haver qualquer conclusão definitiva.

SUMÁRIO DO CAPÍTULO

Realizamos, neste momento, um sumário do presente capítulo, através de uma lista que elenca os benefícios extra-musicais localizados em nossa revisão bibliográfica e traz exemplos de estudos empreendidos em relação a cada um deles. Encontram-se, também, alguns aspectos não presentes nas discussões acima, mas que podem ser de interesse do leitor:

LISTA DOS PRINCIPAIS BENEFÍCIOS EXTRA-MUSICAIS ENCONTRADOS, COM EXEMPLOS DE ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS

- *Atenção seletiva* (HURWITZ, WOLFF, BORTNICK, & KOKAS, 1975).
- *Autoconceito* (BARRY, 1992; ACER, 1987, JENLINK, 1993).
- *Auto-disciplina* (MCDOWELL, 2002; DEAN e GROSS, 1992).
- *Auto-estima* (COSTA-GIOMI, 2004; BRÉSCIA, 2003; BARRY, 1992; JENLINK, 1993; ACER, 1987).
- *Cooperativismo* (LIVERMORE, MCPHERSON, 1998; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FLORIDA, 1990; ORIOL E PARRA, 1977).
- *Criatividade* (ZAMPRONHA, 2002; DUARTE JR., 1991; HODGES, 1987; CURNOW, 1987, FLAGG, 1986).
- *Desempenho acadêmico geral* (BABO, 2001; CARDARELLI, 2003; COBB, 1997; COX, 2001; e FRAKES, 1984).

- *Frequência escolar* (CARDARELLI, 2003; TAETLE, 1999; ZANUTTO, 1997; McClain, 1996).
- *Habilidade de leitura* (LAMB & GREGORY, 1993).
- *Habilidades espaciais* (RIDEOUT, DOUGHERTY & WERNERT, 1998; RIDEOUT e TAYLOR, 1997; RIDEOUT e LAUBACH, 1996).
- *Habilidade linguística* (ORIOLO, 1979; SUZIGAN, 1986; BUTZLAFF, 2000).
- *Habilidade matemática* (HALEY, 2001; WHITEHEAD, 2001; VAUGHN, 2000, CHEEK, 1999; SUZIGAN, 1986).
- *Habilidades Sociais* (FORRAI, 1997; HOOD, 1973, SUTHER, 2001, MILLER, 1983).
- *Inteligência global* (SCHELLENBERG, 2004).
- *Memória para estímulos verbais* (CHAN, HO, & CHEUNG, 1998; HO, CHEUNG, & CHAN, 2003; JAKOBSON, CUDDY, & KILGOUR, 2003).
- *Memória* (BALCH, BOWMAN, & MOHLER, 1992; BOLTZ, SCHULKIND, & KANTRA, 1991; WALLACE, 1994).
- *Motivação* (ADDERLEY, KENNEDY, BERZ, 2003; ZEHR, 2003).
- *Perseverança* (SCOTT, 1992).
- *Psicomotricidade* (DEVRIES, 2004; ZACHOPOULOU, TSAPAKIDOU & DERRIC, 2004; BAER, 1987; KALMAR, 1982; BROWN, SHERRILL & GENCH, 1981).

Estes dados nos dão um satisfatório conhecimento do que os estudiosos dizem a respeito dos benefícios que o estudo da Música pode propiciar. No entanto, como pudemos ver, praticamente todas as pesquisas localizadas em nossa revisão bibliográfica foram realizadas no exterior, notadamente nos Estados Unidos. Neste sentido, levanta-se mais uma justificativa a nosso trabalho: Uma vez que indivíduos imersos em culturas diferentes, com outros costumes, rodeados por infra-estruturas e currículos escolares diversos podem ter concepções diferentes sobre determinadas práticas educativas (dentre as quais, a Música) cremos que é de suma importância a realização de uma pesquisa sobre este tema em território nacional. Isto porque somente efetuando uma investigação em nosso contexto social, específico, portanto, orientado para a conjuntura brasileira é que poderemos ter resultados efetivamente aplicáveis ao contexto de nosso país.

O capítulo seguinte nos dá um panorama do estudo que levamos a cabo, nossas concepções investigativas, a maneira pela qual selecionamos a amostra, as técnicas de coleta utilizadas para mensurar os aspectos psicológicos dos adolescentes, etc... Vire a página e conheça os passos que levaram à concretização deste trabalho.

CAPÍTULO 5

MÉTODO

Durante muito tempo se buscou utilizar, nas pesquisas em educação, os métodos oriundos das ciências físicas e naturais. Contudo, durante as últimas décadas, este *paradigma positivista*¹⁰ parece ter paulatinamente se distanciado da pesquisa educacional. Isto porque os estudiosos começaram a perceber que a situação que se apresenta em uma sala de aula é resultante da múltipla ação de inúmeras variáveis (desconhecidas ou não controláveis pelo pesquisador) que alteram o fenômeno como um todo, não havendo, assim, possibilidade de afirmarmos seguramente que determinado fato ou comportamento se deve à influência de uma variável em específico (ou seja, estabelecer relações causais).

Assim, a opção metodológica mais disseminada atualmente em relação à pesquisa em Educação é o chamado *paradigma pós-positivista*. Este modelo se alinha à pesquisa qualitativa e parte do pressuposto de que as concepções prévias do pesquisador não podem ser totalmente controladas de maneira a não influenciarem o processo de coleta e análise de dados.

Este trabalho foi desenvolvido através de ambos os modelos: foram colhidos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, havendo preocupação em retratar a perspectiva dos participantes¹¹ e, além disso, lançamos mão de dados quantitativos, resultantes do uso de um teste psicológico aplicado antes e após uma intervenção (curso de iniciação violonística). Julgamos ser esta miscigenação de abordagens um aspecto positivo do presente trabalho, já que a associação destes diferentes enfoques estabelece uma relação simbiótica que possibilita um maior

¹⁰ A expressão é citada por Lüdke e André (1986, p. 6) e denota o modelo de pesquisa baseado nos pressupostos da corrente filosófica conhecida como positivismo, do francês Augusto Comte. Esta pregava o "transplante" dos métodos das ciências físicas e naturais para as ciências de cunho social.

¹¹ Tais características condizem com a definição de BOGDAN e BIKLEN (1982) apud LÜDKE e ANDRÉ (1986:13), já que, segundo estes autores, a pesquisa *qualitativa* ou *naturalística* é aquela que "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o percurso do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

conhecimento do objeto de estudo. QUEIROZ (1992) já ratificara tal proposição:

O conhecimento qualitativo traça os contornos externos e internos da coletividade estudada; em seguida, a abordagem quantitativa desvenda o número de vezes em que ocorre o fenômeno e sua intensidade, segundo as divisões já efetuadas. A associação das duas abordagens possibilita um aprofundamento cada vez maior das facetas do objeto de estudo.

Tendo em vista o tipo da questão enfocada em nosso trabalho, nossa pesquisa se define como *pesquisa avaliação*, mais especificamente, *avaliação educacional*, segundo definição de Borg e Gall (1989). Isto porque um estudo empírico da relação entre a participação em atividades musico-pedagógicas e o desenvolvimento global do indivíduo se configura claramente em uma avaliação de possíveis méritos e valores de um programa educacional (no caso, um programa de ensino de música), o que vem de encontro à definição de *avaliação educacional* dada por estes autores: eles denominam este tipo de pesquisa como o “processo de realizar julgamentos sobre o mérito, vantagens e valor de programas educacionais” (Borg e Gall, 1989, p. 742, tradução nossa). Outro fator que nos remeteu a este molde de investigação foi o fato de que este tipo de pesquisa parece conectar-se satisfatoriamente com o universo da política da educacional, servindo, em alguns casos, como base para as decisões de administradores de programas de ensino. Isto vem de encontro aos nossos objetivos, já que desejamos elaborar um material que possa contribuir com as decisões em relação à inclusão da Música nas salas de aula de nosso país.

Quanto à formatação, por outro lado, outra nomenclatura pode ser empregada: Uma vez que os participantes foram alocados para dois diferentes grupos aleatoriamente, realizou-se uma intervenção e os dados foram comparados, ao final do trabalho, a fim de que pudesse ser verificada a diferença de resultados em virtude da manipulação de uma variável (participação em um

curso de iniciação musical), pode-se caracterizar esta investigação como uma pesquisa experimental. Isto, é interessante notar, pode ser considerado um ponto bastante forte deste trabalho. Isto porque, apesar de já haverem sido realizadas em outros países inúmeras pesquisas experimentais, com tratamento estatístico, sobre os benefícios da Educação Musical, um trabalho nesses moldes era ainda inédito em nosso país.

Assim sendo, de maneira sintetizada, poder-se-ia identificar esta investigação como uma *pesquisa avaliativa experimental*.

Vejamos, nesse momento, a maneira como organizamos o estudo:

ESTRUTURAÇÃO GERAL DO ESTUDO

Conforme já citado no capítulo introdutório, realizamos intensa busca, no ano de 2005, no intento de encontrar um lugar no qual poderia desenvolver-se nossa pesquisa. Para que este lugar se adequasse aos nossos objetivos, o mesmo deveria apresentar atividades de ensino musical com finalidades não-musicais e, sendo assim, o Projeto Guri serviu como uma luva ao que procurávamos. Damos início então às investigações no Projeto Guri pólo Campinas, sendo que estas observações tiveram de ser prematuramente interrompidas dada a extinção do Projeto naquele local. Devido a essa tentativa mal-sucedida de estudo, fez-se necessário que primeiramente criássemos um curso completo de ensino musical para, a partir daí, poder avaliar sua relação com aspectos da saúde mental dos alunos envolvidos. Para tanto, vários procedimentos foram necessários: buscar um novo local para a pesquisa, obter instrumentos musicais e estantes de partitura, estabelecer um programa de ensino musical e definir quem seriam os participantes do curso. Para visualizar o instrumento musical e a estante de partitura utilizados, consulte o ANEXO VIII.

Num primeiro momento, nos ocupamos da consecução dos materiais

necessários à realização do curso, já supramencionados. Passado tal procedimento, iniciamos a busca de um local propício ao estudo. Nesta realização, fomos gentilmente acolhidos pela Escola Estadual Jornalista Roberto Marinho, situada na periferia de Campinas, onde demos início ao nosso trabalho de campo: a aplicação do teste EMAE em todos os adolescentes matriculados nas 5as. e 6as. séries desta escola (n=225), aplicação esta feita pela psicóloga de nossa equipe de pesquisa.

Após a profissional ter aplicado esse teste, sob a alegação de que se realizava, através deste procedimento, uma pesquisa requisitada pela diretoria da escola, sem nenhuma relação com o curso que iria ocorrer, localizamos o quartil inferior da amostra, ou seja, quais eram os alunos com menor auto-estima da referida escola. Deste quartil inferior formaram-se, aleatoriamente, dois grupos (n=10 cada um). Após colhidas as devidas autorizações dos pais destes alunos, através do consentimento livre e esclarecido (vide ANEXO I), os sujeitos se submeteram, entre 23/08/2006 e 31/08/2006, a uma bateria de mensurações psicológicas (os testes serão mais adequadamente caracterizados abaixo).

Passado tal fato, iniciamos um curso de iniciação ao violão com três meses de duração (29/08/2006 a 01/12/2006), do qual participou um dos grupos previamente formados (n=10). Com o outro grupo, não realizamos nenhuma atividade.

Após o término do curso, executamos nova bateria de testes junto aos dois grupos (entre os dias 27/11/2006 e 01/12/2006), testes estes que foram submetidos a uma comparação inter-grupos, análise de conteúdo e testes estatísticos.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE

A escola na qual realizamos o trabalho se situa em um bairro de nível sócio-econômico extremamente baixo, segundo avaliações de profissionais de

assistência social que trabalham nos arredores.

As instalações do educandário, seus enormes muros, grades e portões trancados, demonstram seu caráter ocluso. Algumas das salas de aula se encontram no último andar, tendo os alunos que subirem diariamente três escadarias para chegar até o local de estudo. Os muros, todos brancos, sugerem a falta de vivacidade visual do ambiente. Logo à frente da instituição, situa-se um grupo residencial popular (CDHU), no qual centenas de famílias residem, praticamente todas com filhos matriculados na referida escola. A maioria das ruas que cercam o colégio não têm asfaltamento e se nota também lugares com parco saneamento básico. Para compreender melhor as descrições acima, vide ANEXO VII.

A diretoria da escola demonstra conduta um tanto quanto autoritária com os alunos. Para se ter uma idéia, o pesquisador, nos três meses em que se encontrava na escola, presenciou a expulsão de dois alunos, procedimentos estes motivados por fatores como, por exemplo, desentendimentos verbais com algum dos professores da escola. Indagados sobre tal fato, funcionários afirmaram que isto se sucede devido ao objetivo que a diretora tem de eliminar qualquer possibilidade de influência dos traficantes da região, os quais apresentavam, até a última diretoria que a escola teve, uma interferência maléfica junto aos alunos.

PARTICIPANTES

A pesquisa contou inicialmente com 24 participantes, 10 desses alocados para o grupo experimental e 14 para o grupo controle. O número maior de participantes no grupo controle se deve ao fato de que se buscou uma maior garantia em relação à pós-testagem: Seria possível que, no momento da última bateria de testes psicológicos, não mais estivessem presentes na escola todos os alunos que participaram do pré-teste. Desta forma, ainda que quatro desses estudantes se ausentassem nesse segundo momento, teríamos o número ideal de

participantes nesse grupo, ou seja, 10 adolescentes.

Com o desenrolar das atividades, entretanto, a quantidade de participantes de cada grupo se modificou: Quatro alunos do grupo experimental abandonaram as atividades, sendo que um desses não compareceu a nenhuma aula. Em relação ao grupo controle, deve-se assinalar que, no momento da pós-testagem, seis dos alunos que haviam sido testados no início já estavam de férias, não mais se fazendo presentes na escola. Já que tivemos a evasão de 10 alunos (quatro do grupo controle e seis do experimental), modificou-se o número de participantes do estudo: dos 24 alunos que iniciaram o trabalho, apenas 14 chegaram ao fim.

Faixa etária da amostra

O estudo foi realizado com adolescentes¹² de 11 e 12 anos de idade, tendo a decisão por tal faixa etária se baseado em alguns fatos específicos:

Em primeiro lugar, percebemos que, se optássemos por estudar crianças de até 10 anos de idade, poderiam apresentar-se problemas ergonômicos em relação ao violão, já que os instrumentos disponíveis para nossa pesquisa não eram de modelo infantil. Além disso, algumas atividades que possuíamos em nosso planejamento requeriam uma dose grande de concentração por parte dos aprendizes, o que provavelmente seria mais dificilmente conseguido em uma classe muito jovem.

Por outro lado, se nosso público fosse formado por indivíduos do final da adolescência (a partir dos 15 ou 16 anos de idade) ou mesmo já na juventude, provavelmente não haveria o mesmo nível de adesão às atividades, uma vez que, em geral, nessa fase de vida os sujeitos direcionam suas atenções à preparação para o exame vestibular. Deste modo, haveria a probabilidade de que os mesmos não depositassem muitos esforços em atividades que não pudessem requeridas

¹² Uma vez que a demarcação etária da adolescência varia de autor para autor, sendo levados em conta aspectos bio-psico-sociais para tal definição, é importante citar que a concepção teórica que fundamenta a caracterização de nossos participantes como adolescentes é a de Santrock (1994).

nesta examinação, como geralmente é o caso da Música.

A tabela abaixo caracteriza os sujeitos participantes quanto ao gênero e faixa etária:

ASPECTOS	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROLE
GÊNERO	Masc.: 50% Fem.: 50%	Masc.: 50% Fem.: 50%
FAIXA ETÁRIA	Moda: 11 anos Média: 11,5 anos Mediana: 11 anos	Moda: 11,5 anos Média: 11,87 anos Mediana: 12 anos

Perfil sócio-econômico da amostra

Quanto ao perfil sócio-econômico escolhido, extremamente baixo, conforme já citamos, devemos explicitar o fato de que buscamos uma amostra sem maiores poderes financeiros porque críamos que, por não terem tantas chances de participarem de atividades extra-curriculares (já que seus pais provavelmente não teriam condições financeiras de os matricular em cursos pagos), adolescentes oriundos de classes mais desfavorecidas apresentariam grande receptividade e empenho em relação ao curso desenvolvido. Para que localizássemos adolescentes deste perfil, demos início a uma série de visitas em escolas públicas de regiões periféricas de Campinas, uma vez que escolas públicas de ensino médio costumam ter seu corpo discente formado por alunos de classes desfavorecidas.

Além disso, uma vez que buscávamos a homocedasticidade da amostra, fazia-se necessário que todos os alunos estivessem no mesmo nível de proficiência desta Arte, ou seja, que todos fossem iniciantes. Desta maneira, se optássemos por realizar este trabalho em uma escola particular, por exemplo, poderiam surgir vicissitudes, uma vez que seria mais provável encontrar ali sujeitos que já tivessem alguma experiência prévia com Música como um curso pago fora da escola ou mesmo na própria instituição.

TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

TESTE PROJETIVO HTP

Os alunos se submeteram ao teste HTP - *House-tree-person*, ou seja, casa-árvore-pessoa (BUCK, 2003) em dois momentos da pesquisa (pré e pós-teste). Esta ferramenta psicométrica foi desenvolvida na década de 40 por Buck, um psicólogo clínico norte-americano, e vem sendo largamente utilizado na psicologia clínica. Nesta prova, pede-se que o indivíduo desenhe três figuras (uma casa, uma árvore e uma pessoa), sendo que, ao final, ele deve também responder a um inquérito (vide ANEXO II) que traz respostas através das quais a corretora realiza uma ponderação de dados e emite, mais acertadamente, seus laudos finais.

Os testes aplicados foram corrigidos por Dra. Florentina Retondo, psicóloga considerada referência nacional da psicometria HTP, autora do manual oficial de interpretação deste teste no Brasil.

A adoção deste teste foi bastante relevante ao nosso trabalho, uma vez que se pôde, através do mesmo, detectar aspectos do inconsciente dos participantes, não passíveis de serem indicados por meio dos demais testes utilizados. A possível camuflagem das reais concepções do sujeito devido a traços psicológicos

de defesa como, por exemplo, a deseabilidade social ou a falsa modéstia ao responder um questionário diminui sensivelmente por meio do uso deste teste projetivo.

Quanto à questão metodológica, também há um importante ponto a ressaltar: a psicóloga corretora não sabia quem havia participado das aulas de Música e quem não havia. Tal procedimento é de suma importância ao estudo, pois o mesmo garante a confiabilidade dos resultados, uma vez que não há possibilidade de haver uma correção parcial por parte da profissional.

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Esta foi, sem dúvida, a técnica de coleta de dados mais recorrente em nossa pesquisa, nos sendo útil em diversos momentos: Quando visávamos elencar relatos sobre benefícios extra-musicais, entrevistamos pessoas envolvidas com programas de ensino musical. Na fase do estudo exploratório, realizamos entrevistas com alunos, com os pais dos mesmos e com uma assistente social, o que permitiu que tivéssemos informações a respeito do microcosmo avaliado. Para o aprofundamento teórico, entrevistamos pesquisadores da área de psicologia. Finalmente, para que pudéssemos conhecer o significado que a participação no curso de iniciação musical teve para os alunos, a partir de seus próprios pontos de vista, foram efetuadas entrevistas com os mesmos. Estas foram realizadas na forma semi-estruturada, sendo que optamos por este formato por acreditarmos ser este o tipo de entrevista que proporciona descrições mais aprofundadas e também maior liberdade de atuação do entrevistador.

Cabe ainda assinalar que as entrevistas foram pautadas também pelo conceito de “atenção flutuante” proposto por Thiollent (1980 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36), que se refere à necessidade do entrevistador “estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação”. Assim, as entrevistas

não foram apenas um meio de captação das informações verbais, mas também de gestos, expressões, entonações, hesitações, alterações de ritmo e outros fatores que puderam ser confrontados com as informações verbais.

Vejamos agora uma descrição mais detalhada de cada entrevista realizada:

Entrevistas sobre participação familiar

Após averiguados os dados sobre os aspectos psicológicos dos alunos através do HTP, notou-se grande diferença inter-grupo, ou seja, ao passo que alguns alunos manifestaram melhoria em muitos aspectos psicológicos, outros apresentaram poucos benefícios, e alguns ainda demonstraram declínio. Com base em tal fato, levantamos a hipótese de que o florescimento dos aspectos psicológicos positivos poderia estar positivamente correlacionado com o nível de participação que a família de cada educando teve em relação ao curso. Por tal motivo, nos lançamos à nova pesquisa de campo, realizando entrevistas com os alunos e com os pais dos mesmos. Estas entrevistas tinham como objetivo explorar aspectos da qualidade da interação que a família de cada aluno apresentou em relação à participação em nosso curso de iniciação musical. A entrevista foi composta por 15 questões e aplicada aos alunos (pessoalmente) e aos pais ou responsáveis (via telefone).

Entrevistas sobre variáveis externas

Uma vez que discorreremos, na presente dissertação, sobre a relação entre aspectos psicológicos dos alunos e as vivências do curso de Música analisado, uma questão que veio à tona foi a seguinte: Até que ponto as conseqüências psicológicas demonstradas pelos testes se deveram ao curso realmente, e não à influência de outros eventos da vida dos alunos? Neste sentido, julgamos de bom alvitre a efetivação de um estudo sobre os acontecimentos que tomaram parte da vida dos alunos durante o período em que os mesmos participavam do curso de

violão, a fim de verificar a possível existência de episódios que pudessem influir nos resultados. Utilizamos, para tal intento, dez questões objetivas do Questionário de eventos vitais de Holmes e Rahe (1967 *apud* SAVOIA, 1995), associadas a outras seis discursivas elaboradas pelo pesquisador, sendo cinco destas indagadas aos alunos e uma aos pais. Cremos que tal procedimento minimiza a impossibilidade de inferir relações causais em Educação, tópico esse já discutido no capítulo referente à metodologia.

Entrevistas sobre auto-estima

Intentamos um maior aprofundamento em relação ao constructo auto-estima, já que este nos parecia ser um dos aspectos mais passíveis de influência por meio de cursos como o que avaliamos.

Em busca deste maior detalhamento, elaboramos uma entrevista que tratasse separadamente do constructo auto-estima explícita (ou seja, a carga de valor expressa verbalmente pelo sujeito). Isto porque, uma vez que a auto-estima implícita (a auto-percepção presente no nível do inconsciente) fora um dos aspectos estudados pelo HTP, para que pudéssemos ter uma visão completa deste constructo, seria necessário o estudo desta sua outra forma, ou seja, a auto-estima explícita. A investigação destas duas modalidades de auto-percepção nos daria então um completo entendimento deste aspecto psicológico (maiores detalhamentos sobre a existência de duas diferentes auto-estimas e o suporte teórico a esta verificação serão expostos mais adiante, no capítulo sete). A entrevista foi elaborada de forma coerente com a concepção multi-facetada da auto-estima (defendida por GOBITTA e GUZZO, 2003), sendo, assim, composta por questões relacionadas a cinco domínios: pessoal, acadêmico, social, familiar e responsabilidade. A transcrição integral das entrevistas sobre auto-estima se fazem presentes no ANEXO IV.

TESTE PSICOLÓGICO EMAE

Ainda em relação ao estudo da auto-estima explícita, lançamos mão de outro instrumento: a escala EMAE - Escala multidimensional de auto-estima, desenvolvida por Mônica Gobitta e Raquel Guzzo, da PUCC, em 2003. Utilizamos o mesmo em dois momentos distintos: antes do curso começar e após seu término. Esta escala foi validada através de uma população com faixa etária de 8 a 16 anos e se compõe de 56 afirmações coerentes com a concepção multifacetada da auto-estima. Dentre as frases presentes no teste e relativas a cada um dos cinco aspectos, podemos citar, por exemplo: “Meus pais e eu nos divertimos juntos” (aspecto familiar), “Numa festa é muito fácil eu enturmar-me rápido” (aspecto social), “Eu me sinto bem na minha escola” (aspecto acadêmico), “Sou um fracasso” (aspecto pessoal), “O que eu prometo fazer sempre faço” (responsabilidade). Há cinco opções de respostas, listadas no formato *Likert*, ou seja, com uma série de alternativas de resposta qualitativamente modificadas de forma gradual (“não tem nada a ver comigo”, “tem um pouco a ver comigo”, “tem mais ou menos a ver comigo”, “tem a ver comigo”, “tem muitíssimo a ver comigo”). Os adolescentes deveriam, assim, optar por uma das alternativas que fosse mais fiel ao que pensassem em relação a cada um dos tópicos citados.

FILMAGENS COM ANÁLISE MICROGENÉTICA

Esta técnica de coleta teve como objetivo realizar uma caracterização mais detalhada de algumas das atividades realizadas no curso. Permitiu que analisássemos, posteriormente, inúmeros aspectos que se faziam presentes nas aulas, tais como os fatores de interação aluno-aluno e professor-aluno, a estrutura física da sala de aula, as interrupções ocorridas e a conduta pedagógica do professor.

Indo além, os registros audiovisuais possibilitaram que verificássemos

momentos específicos do trabalho realizado que tivessem relação com diferentes benefícios extra-musicais. Para tanto, aplicamos a técnica da *análise microgenética* junto a esses dados, procedimento definido por Góes (2000, p. 9) como “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”.

É interessante notar que muitas das pesquisas qualitativas em Educação adotam a observação como uma de suas principais técnicas de coleta de dados, mas, no presente trabalho, ao invés da observação, lançamos mão das filmagens. Tal medida foi tomada porque a mesma parece apresentar algumas vantagens em relação à observação como, por exemplo, o fato de que é possível, através deste recurso, analisar diferentes aspectos que ocorrem concomitantemente no ambiente educacional. Neste sentido, podemos citar que, em uma das aulas filmadas, avaliamos a maneira pela qual o professor se dirigia a um aluno, durante uma atividade, e o comportamento de outro educando enquanto esta era desenvolvida. A análise em separado de cada um destes fatores só foi possível através de várias exibições do mesmo trecho, o que não poderia ocorrer se a técnica adotada fosse a observação. A fim de que fosse facilitado o processo de interpretação desses registros, transcrevemos os encontros filmados, relatando os principais fatos que ocorriam em cada aula. Esta transcrição se encontra no ANEXO V.

ANÁLISE DOCUMENTAL¹³

Dentre os documentos avaliados, podemos citar as cartas que os alunos escreveram para o professor, que continham informações referentes aos aspectos

¹³ A análise documental consiste na avaliação de “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (1974 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

positivos e negativos do curso do qual participavam, além das frases que alguns destes aprendizes escreviam no quadro-negro antes do início das aulas e também nas pastas que continham o material didático das aulas. Outros documentos analisados foram as fichas de matrícula dos alunos na escola, que foram consultadas para que tivéssemos informações como, por exemplo, a idade de cada um dos participantes.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Após estruturada a pesquisa conforme as diretrizes acima expostas, demos início à realização do curso propriamente dito. Primeiramente, no período entre 23/08/2006 e 31/08/2006, ocorreu a bateria de pré-testes psicológicos, feita pela psicóloga de nossa pesquisa. Então tabulamos os dados, solicitamos autorização dos responsáveis para que houvesse a participação no curso, alocamos os alunos para dois diferentes grupos - conforme procedimentos descritos acima - e demos início ao curso de iniciação ao violão. É interessante caracterizarmos um pouco o trabalho realizado:

O mesmo se estendeu por aproximadamente três meses (29/08/2006 até 01/12/2006), tendo 13 aulas, um ensaio geral, duas apresentações em público e uma confraternização final. Houve uso de diferentes materiais didáticos (vide ANEXO VI) e as duas apresentações ocorreram em diferentes locais: Uma foi externa (25/11/2006), havendo, para tanto, condução dos alunos através de um microônibus para uma instituição próxima onde ocorria um *Festival de Talentos*, no qual se apresentaram. A outra apresentação foi interna (01/12/2006), assim chamada por ter ocorrido na própria escola onde o curso se passou. Além das apresentações, houve também a confraternização final, logo após a última apresentação, evento este que consistiu em uma pequena reunião para a qual o professor levou salgados e alguns alunos levaram bebidas. Na confraternização, ocorreu uma atividade de auto-valorização dos alunos: O professor afixou um cartaz no quadro-negro com os nomes de cada participante, e solicitou que cada um dos colegas escrevesse uma qualidade do mesmo em um papel e afixasse este no cartaz. O professor serviu ainda como intermediador em algumas situações de conflito surgidas na sala. Conclui-se, assim, o curso propriamente dito.

Inicia-se, então, a segunda bateria de testes psicológicos (entre os dias 27/11/2006 e 01/12/2006) e, após coletados os dados com todos os participantes, dá-se início a análise dos dados, procedimento este realizado por três diferentes pessoas: análise da psicóloga (teste HTP), análise do pesquisador (EMAE,

entrevistas e análise microgenética) e análise do estatístico (EMAE). Os resultados de cada grupo foram, então, cotejados.

Ainda seria realizada uma terceira bateria de exames, sendo estes duas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos e com os pais, uma referente ao nível de participação familiar e outra relacionada às variáveis externas (eventos vitais dos indivíduos).

Os capítulos seguintes tratam dos dados encontrados por meio destas análises:

CAPÍTULO 6.1

RESULTADOS DO TESTE PROJETIVO HTP

1) CRITÉRIOS DE REALIZAÇÃO E ANÁLISE DO HTP

O HTP nos trouxe informações valiosas pois, conforme já citado no capítulo cinco, os testes projetivos apresentam grande eficiência em relação à captação de aspectos que se encontram no plano do inconsciente, como, por exemplo, conflitos na esfera sexual, insegurança, imaturidade, sensação de ansiedade, dificuldades na esfera familiar, etc...

Este teste foi realizado da seguinte maneira: Cada aluno foi conduzido até uma sala, na qual lhe era solicitada a realização de três desenhos: uma casa, uma árvore e uma pessoa (daí o nome *House-Three-Person*). Sempre que o sujeito finalizava o desenho, o aplicador solicitava que o mesmo respondesse a um inquérito (vide ANEXO II), a fim de coletar informações que poderiam corroborar ou contrariar as conclusões advindas da análise das gravuras feitas. Tal procedimento ocorreu em dois momentos: antes da participação no curso e após a realização do trabalho. Para ser mais exato, podemos dizer que a primeira fase de testagem dos grupos experimental e controle ocorreu entre 23/08/2006 e 31/08/2006 e, a segunda, entre os dias 27/11/2006 e 01/12/2006 (grupo controle) e em 01/12/2006 (grupo experimental).

2) ANÁLISES REALIZADAS

A análise do HTP foi realizada em duas etapas: A primeira foi feita pela psicóloga contratada por nossa equipe de pesquisa, Dra. Florentina Retondo, referência nacional em psicometria HTP, autora do manual oficial de interpretação deste teste no Brasil. A mesma emitiu 28 laudos (vide ANEXO III), um para cada aluno, sendo 14 referentes ao momento um (pré-teste) e 14 referentes ao momento dois (pós-teste). Estes laudos apresentaram composição tripartida: uma

seção de análise qualitativa, outra de análise dos desenhos, e outra referente especificamente aos aspectos de personalidade evidenciados. Devemos ressaltar a medida de confiabilidade tomada pelo pesquisador e já citada anteriormente: a psicóloga não sabia se as respostas que avaliava tinham sido emitidas pelo sujeito que participara do curso de música ou não. Tal aspecto impossibilitou que a psicóloga realizasse laudos de maneira parcial, favoráveis a determinado ponto de vista, garantindo-se, desta forma, a confiabilidade de nossos resultados.

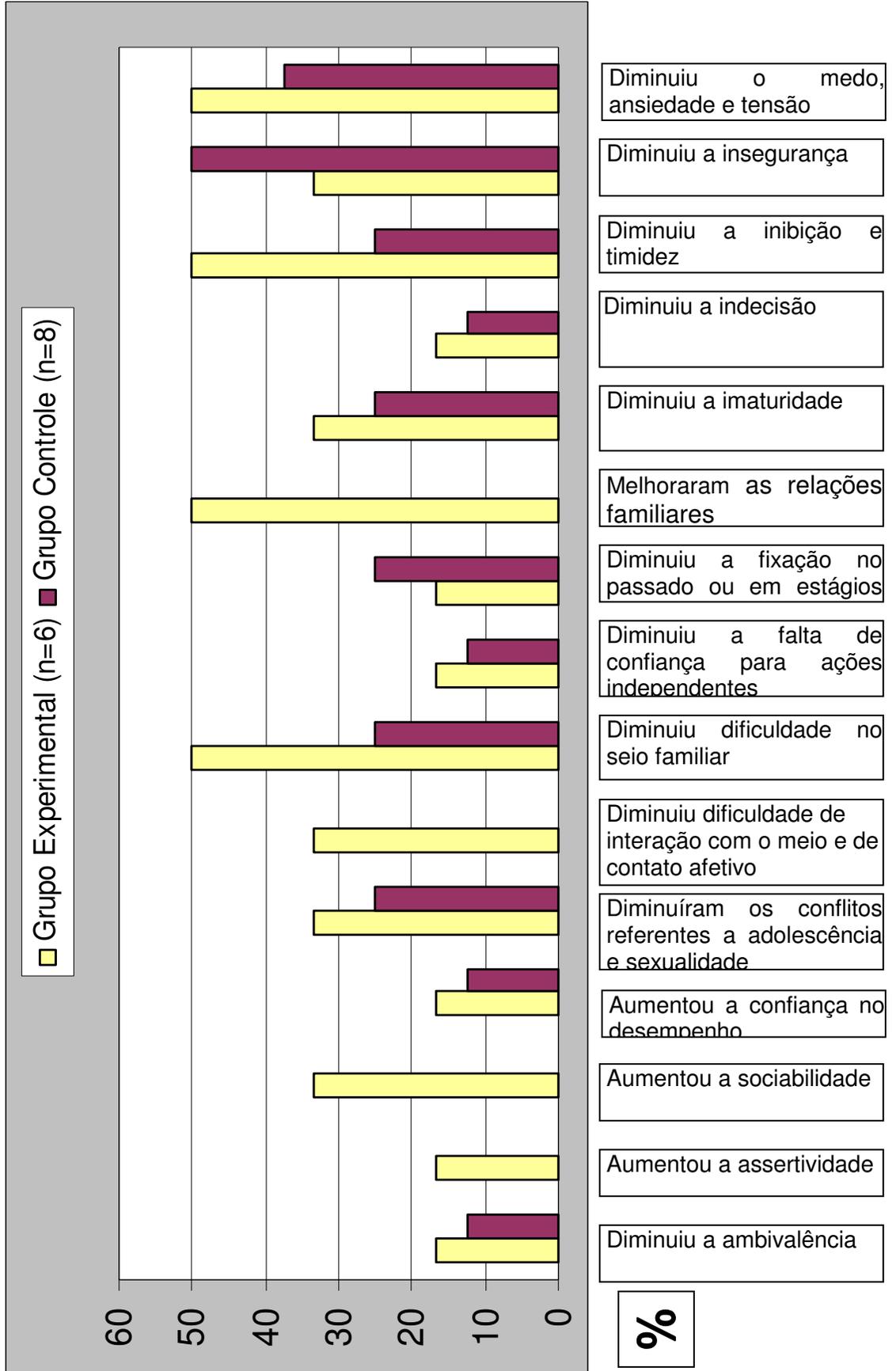
A segunda etapa desta análise consistiu na interpretação dos laudos psicológicos e foi levada a cabo pelo próprio pesquisador. Os aspectos evidenciados nestes documentos foram enumerados e categorizados como “positivos” ou “negativos”. A categoria dos aspectos positivos compreendeu traços como, por exemplo, “aumento da sociabilidade”, “assertividade”, “melhoria na auto-estima”, “confiança no desempenho”, “diminuição da timidez”, etc...

Por outro lado, à categoria dos aspectos negativos foram alocados traços como, por exemplo, “conflitos referentes à adolescência e sexualidade”, “dificuldade de interação com meio e de contato afetivo”, “falta de confiança para ações independentes”, “imaturidade”, “negativismo”, “tendência à depressão”, etc...

Os gráficos abaixo relacionam a porcentagem de sujeitos de cada grupo (coordenadas) e traços específicos de personalidade (abscissas):

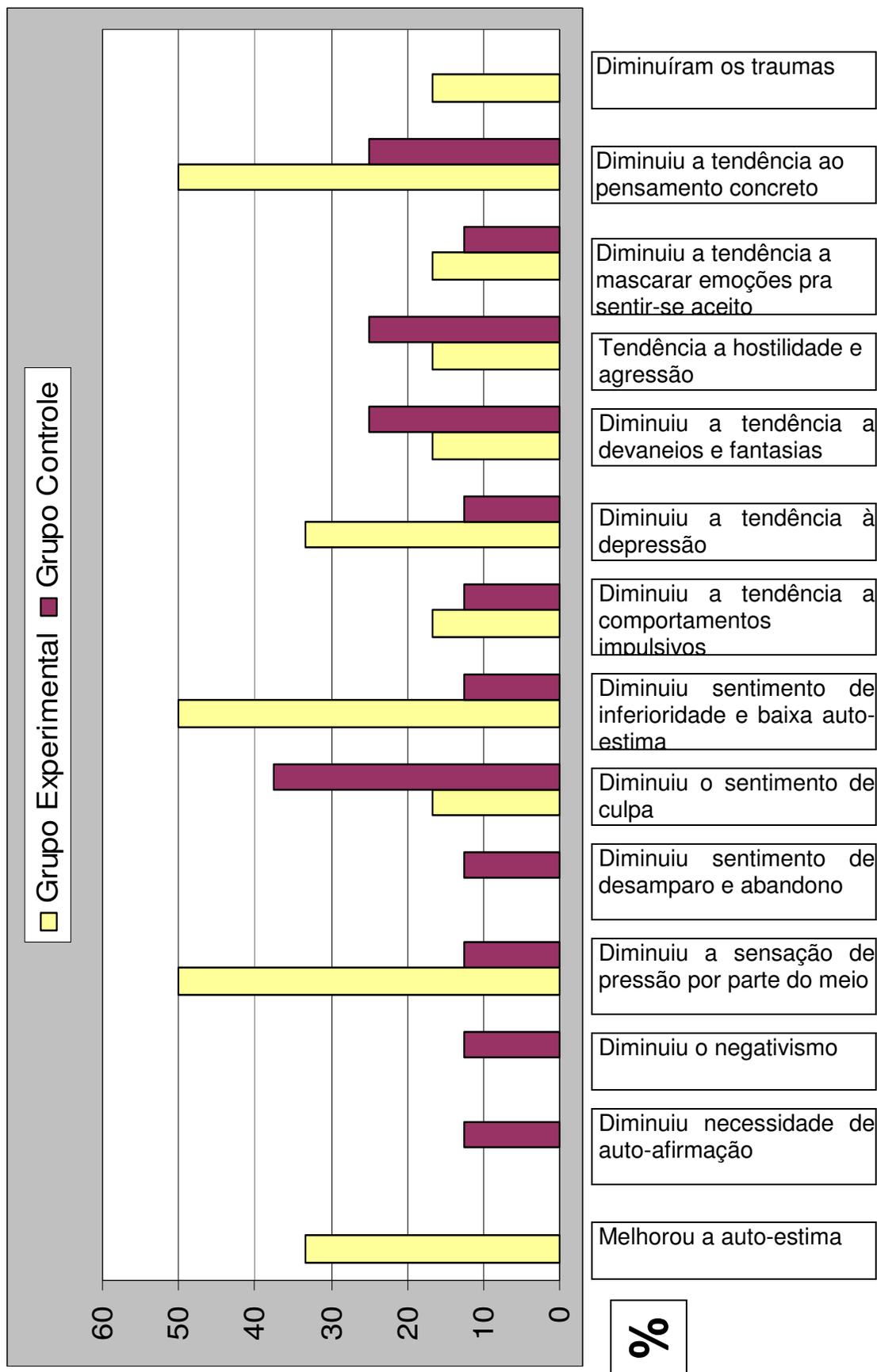
ASPECTOS PSICOLÓGICOS POSITIVOS ADQUIRIDOS

Gráfico comparativo entre grupo experimental e controle



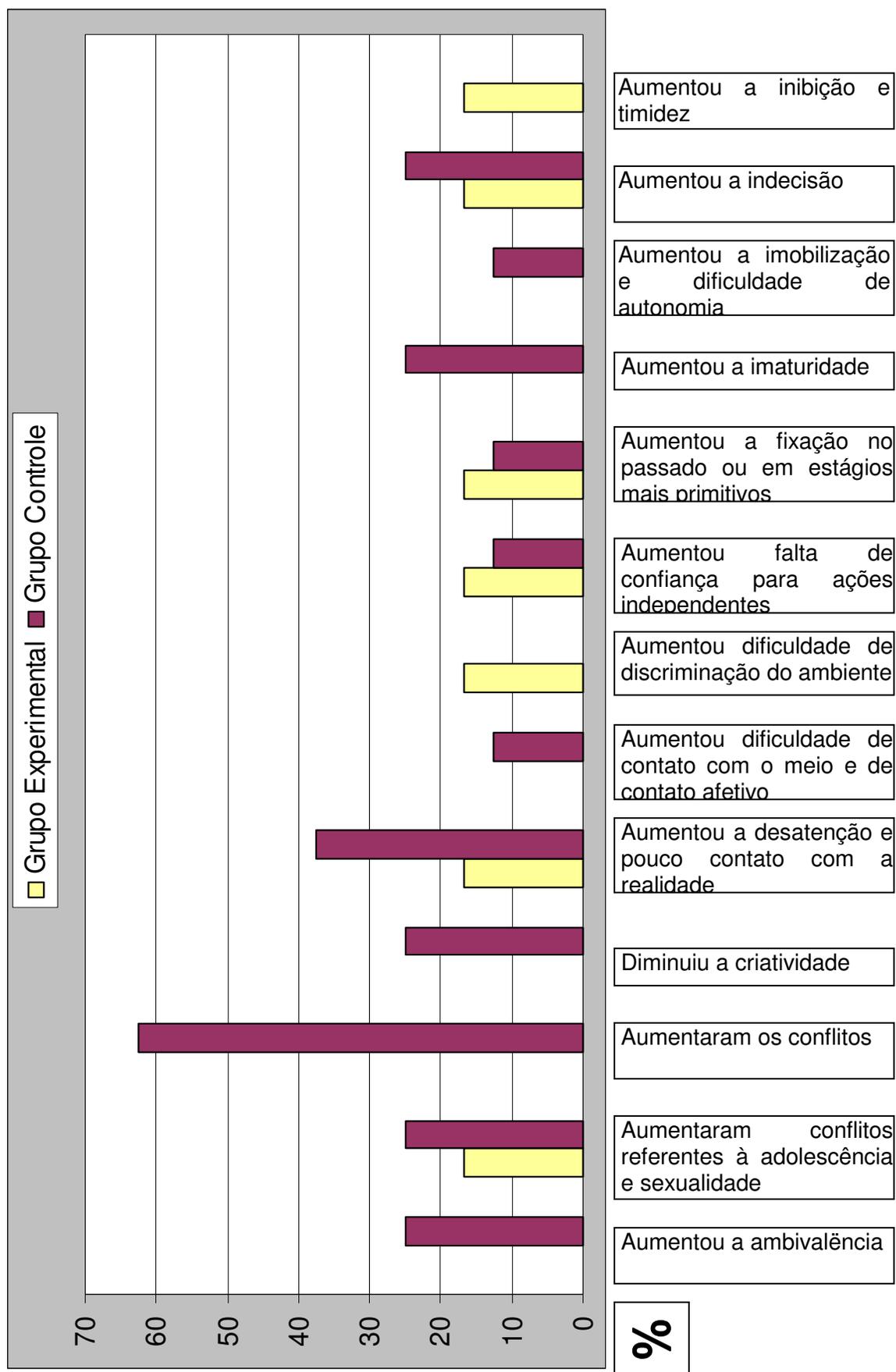
ASPECTOS PSICOLÓGICOS POSITIVOS ADQUIRIDOS

Gráfico comparativo entre grupo experimental e controle



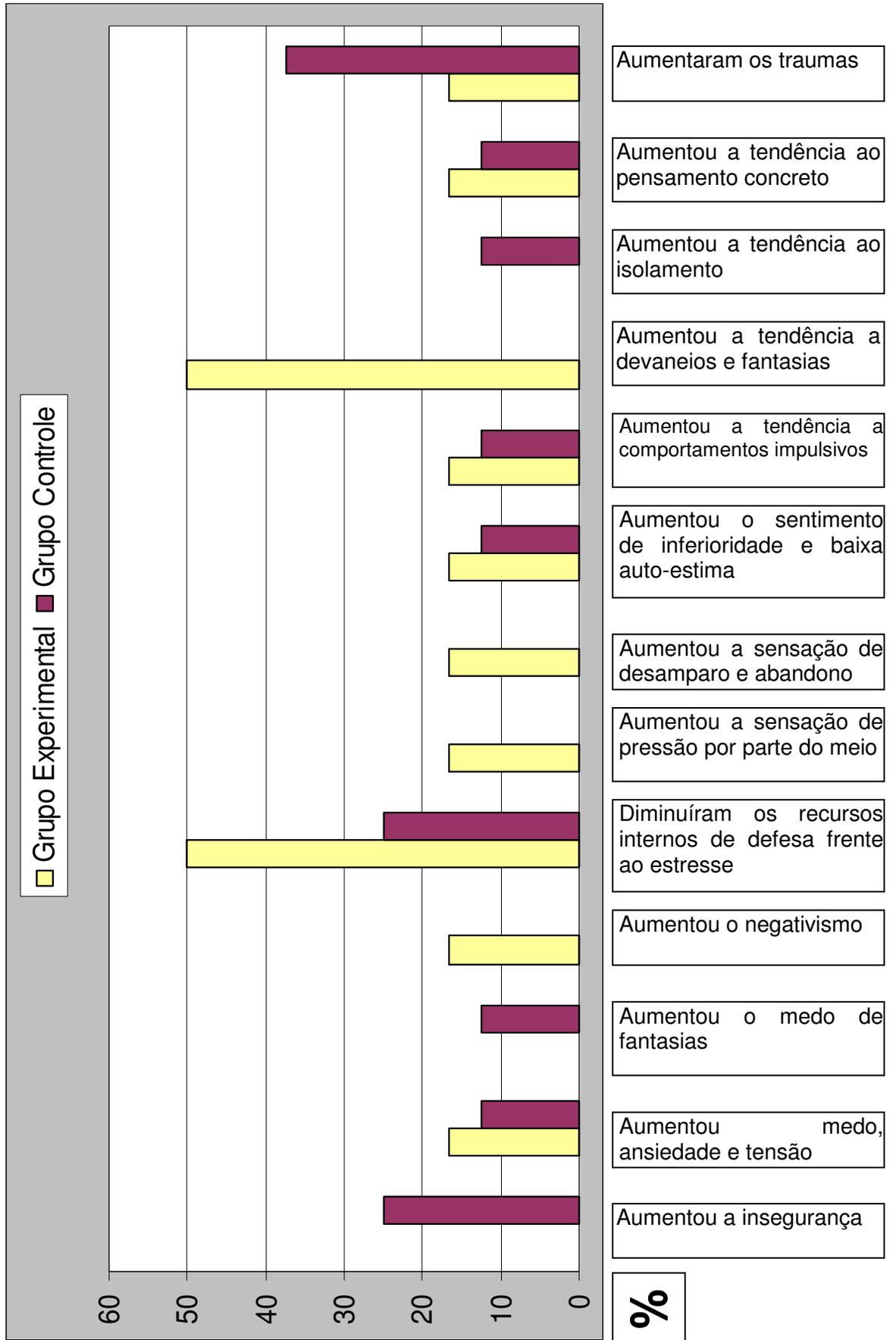
ASPECTOS PSICOLÓGICOS NEGATIVOS ADQUIRIDOS

Gráfico comparativo entre grupo experimental e controle



ASPECTOS PSICOLÓGICOS NEGATIVOS ADQUIRIDOS

Gráfico comparativo entre grupo experimental e controle



3) DISCUSSÃO

A análise dos gráficos acima expostos elucidam alguns pontos importantes:

3.1) ASPECTO INTER-GRUPOS

a) Dos 29 aspectos positivos evidenciados nos laudos psicológicos, seis mostraram diferenças notórias entre a pontuação dos grupos¹⁴, com predominância do grupo experimental:

Melhoraram relações familiares: (50% a mais no grupo experimental)

Diminuiu sentimento de inferioridade e baixa auto-estima: (37,5% a mais no grupo experimental)

Diminuiu a sensação de pressão por parte do meio: (37,5% a mais no grupo experimental)

Aumentou a sociabilidade: (33,3% a mais no grupo experimental)

Melhorou a auto-estima: (33,3% a mais no grupo experimental)

Diminuiu dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo: (33,3% a mais no grupo experimental)

b) No caso dos aspectos negativos, percebemos uma distribuição mais equilibrada, uma vez que temos 13 picos do grupo experimental e 13 do grupo

¹⁴ Algumas outras variações inter-grupos foram percebidas. Entretanto, as que não ultrapassaram 25% de diferença não foram citadas nesta análise.

controle. Apenas dois destes aspectos apresentaram diferença relevante entre a pontuação de cada grupo (>25%). Em um destes, houve predomínio do grupo experimental e, em outro, predomínio do grupo controle:

Aumentaram os conflitos (62,5% a mais no grupo controle).

Aumentou a tendência ao devaneio e fantasias (50% a mais no grupo experimental).

Apesar de fazer-se visível, à primeira vista, a predominância de picos de aspectos positivos em relação ao grupo experimental, julgamos de bom alvitre realizar uma investigação mais apurada relacionada a duas metas em específico:

- a) Detectar se a diferença verificada entre a pontuação dos grupos apresenta ou não significância estatística;
- b) Precisar qual o nível de probabilidade de que um sujeito participante do curso avaliado tenha mais benefícios psicológicos, em relação a um sujeito não-participante.

Para que realizássemos tais inferências, valemo-nos da assessoria do estatístico de nossa equipe, que aplicou, através dos programas *Excel* e *Minitab* dois diferentes testes, associados a cada um dos objetivos: em relação ao objetivo da alínea a), utilizamos o teste *chi-quadrado* (χ^2) e, para atingir a meta de b), valemo-nos do teste da Razão de Odds. Abaixo seguem os dados encontrados em relação a cada um dos testes.

Teste *chi-quadrado* (χ^2)

É interessante notar que, quando buscávamos estabelecer a significância

estatística das diferenças encontradas, tivemos como objetivo verificar a melhoria psicológica global dos alunos, e não a melhoria de aspectos em específico. Para tanto, configurar-se-ia um procedimento adequado a realização de um teste de associação entre variáveis categóricas, neste caso, as seguintes:

1) *Condição à qual o aluno se submeteu* (participação no curso ou não-participação).

2) *Benefícios psicológicos percebidos ao final do curso* (modificação dos aspectos psicológicos ao final da intervenção ou não)

Sendo o exame *chi-quadrado* (χ^2) um teste desta categoria (associação de variáveis categóricas), o mesmo se configurou adequado para o propósito. Esta técnica estatística funciona através dos seguintes procedimentos: Primeiramente, estima uma situação na qual as pontuações de cada um dos grupos, nos respectivos testes psicológicos, são equivalentes, denominando esta de V.E. (valor esperado no caso de haver equivalência entre os grupos). Após isso, verifica a situação realmente observada (V. O., valor observado). Realiza então uma comparação entre esses dois valores (o V. E. e o V. O.) e verifica a discrepância entre os mesmos, calculando, a partir disso, a significância estatística do experimento (considera proporcionalidade direta entre esses dois fatores, ou seja, quanto maior a discrepância entre o V. E. e o V. O., maior será a significância estatística do tratamento).

Realizamos o teste duas vezes: uma vez em relação aos benefícios percebidos e outra em relação aos aspectos negativos surgidos ao final do curso. Os dados resultantes se encontram abaixo expostos:

VALORES DO *CHI-QUADRADO* ENCONTRADOS EM RELAÇÃO
AOS 29 ASPECTOS POSITIVOS AVALIADOS PELO HTP

GRUPO EXPERIMENTAL		
VALORES	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS ESTÁVEIS*
V. O.	47	127
V. E.	36,43	137,57
valor χ^2	3,068	0,812

GRUPO CONTROLE		
VALORES	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS ESTÁVEIS
V. O.	38	194
V. E.	48,57	183,43
Valor χ^2	2,301	0,609

Valor P = 0,009

VALORES DO *CHI-QUADRADO* ENCONTRADOS EM RELAÇÃO
AOS 26 ASPECTOS NEGATIVOS AVALIADOS PELO HTP

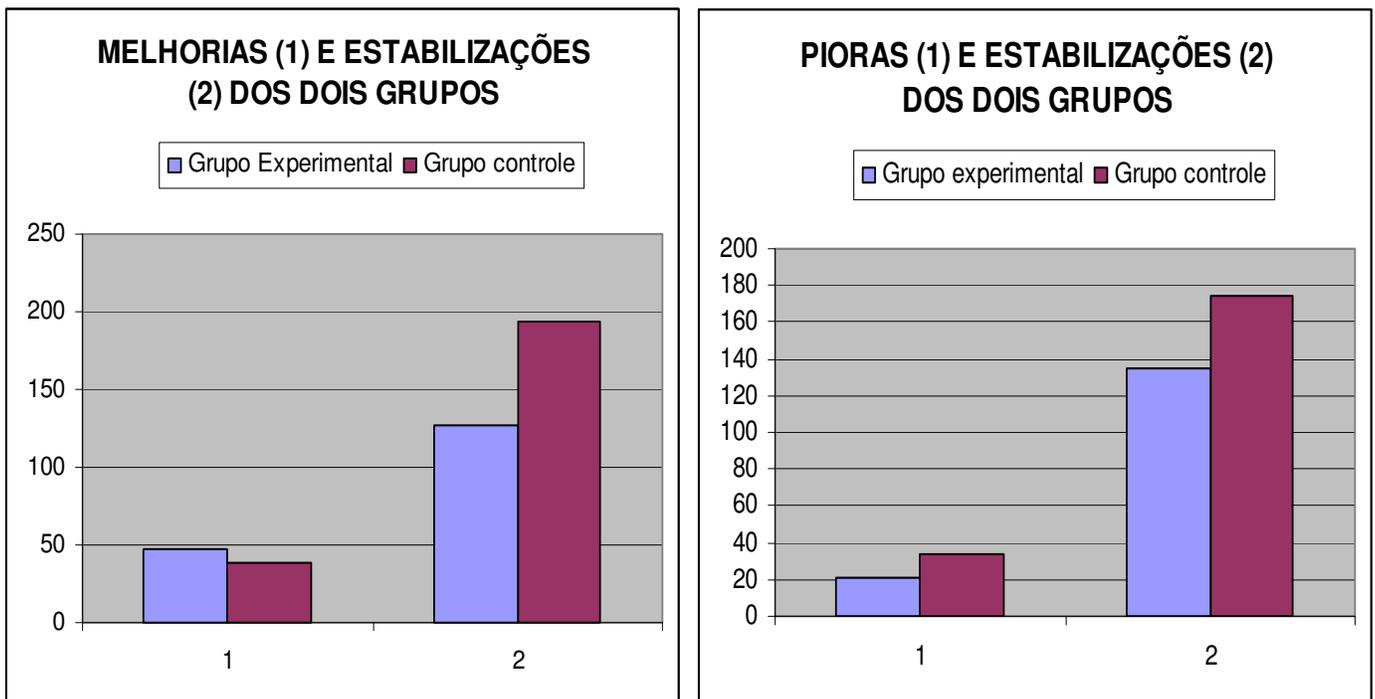
GRUPO EXPERIMENTAL		
VALORES	ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS ESTÁVEIS
V. O.	21	135
V. E.	23,57	132,43
Valor χ^2	0,281	0,050

GRUPO CONTROLE		
VALORES	ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS ESTÁVEIS
V. O.	34	174
V. E.	31,43	176,57
Valor χ^2	0,210	0,037

Valor P = 0,447

* → A expressão “aspectos estáveis” consiste na diferença entre o número total de possibilidades de melhoria do grupo e as melhorias efetivamente demonstradas. Para haver uma maior compreensão, peguemos o exemplo do grupo experimental: Uma vez que há 6 participantes neste grupo e, ao mesmo tempo, 29 aspectos psicológicos positivos passíveis de serem indicados pelo teste, temos um montante de 174 possibilidades ($29 \times 6 = 174$). Subtraindo-se, então, os 47 benefícios efetivamente vivenciados pelo grupo (47 é a soma de todos os benefícios de cada sujeito) do valor total (174), chega-se ao número dos possíveis benefícios que não ocorreram efetivamente, ou seja, os aspectos estáveis ($174 - 47 = 127$).

Os gráficos abaixo simbolizam os resultados do *chi-quadrado* de maneira mais explícita:



A gravura demonstra o fato de que o grupo experimental, apesar de ser formado por menos sujeitos do que o grupo controle, apresentou maior número de

modificações psicológicas positivas. Por outro lado, quanto aos decréscimos psicológicos percebidos, o panorama é inverso, predominando os sujeitos do grupo controle. Deve-se notar também que o valor P de 0,009 nos assegura da significância do tratamento em relação aos aspectos positivos dos participantes.

Teste da Razão de Odds

Dando prosseguimento às análises estatísticas, chegamos ao nosso segundo objetivo: perceber qual a porcentagem de chances que um sujeito que participa de um curso de iniciação musical nos moldes do avaliado tem de obter benefícios psicológicos, em relação às chances que um sujeito não-participante de vivenciar tais vantagens. Para tanto, conforme supramencionado, utilizamos o teste da Razão de Odds (*Odds Ration*), que nos trouxe os seguintes resultados:

RO (Razão de Odds) dos aspectos psicológicos positivos adquiridos

TRATAMENTO	Melhorias	Estabilidades	TOTAL
Experimental	47	127	174
Controle	38	194	232

Estatística do teste (z) = 2,584
P-valor (teste unilateral) = 0,005
P-valor (teste bilateral) = 0,010
OR = 1,889
F(=Ln(OR)) = 0,636
Var (F) = 0,061

RO (Razão de Odds) dos aspectos negativos adquiridos

TRATAMENTO	Melhorias	Estabilidades	TOTAL
Experimental	34	174	208
Controle	21	135	156

Estatística do teste (z) = 0,759
P-valor (teste unilateral) = 0,224
P-valor (teste bilateral) = 0,448
OR = 1,256
F(=Ln(OR)) = 0,228
Var (F) = 0,090

A RO nos demonstra dados importantes, especialmente em relação aos benefícios psicológicos positivos: um valor OR de 1,889 e um P-valor de 0,005. A partir de tais valores, pode-se inferir que quem participa de um curso de Música nos moldes do que foi avaliado possui quase 90% (88,9%) a mais de chance de obter os benefícios psicológicos, em comparação a quem não participa de tal curso.

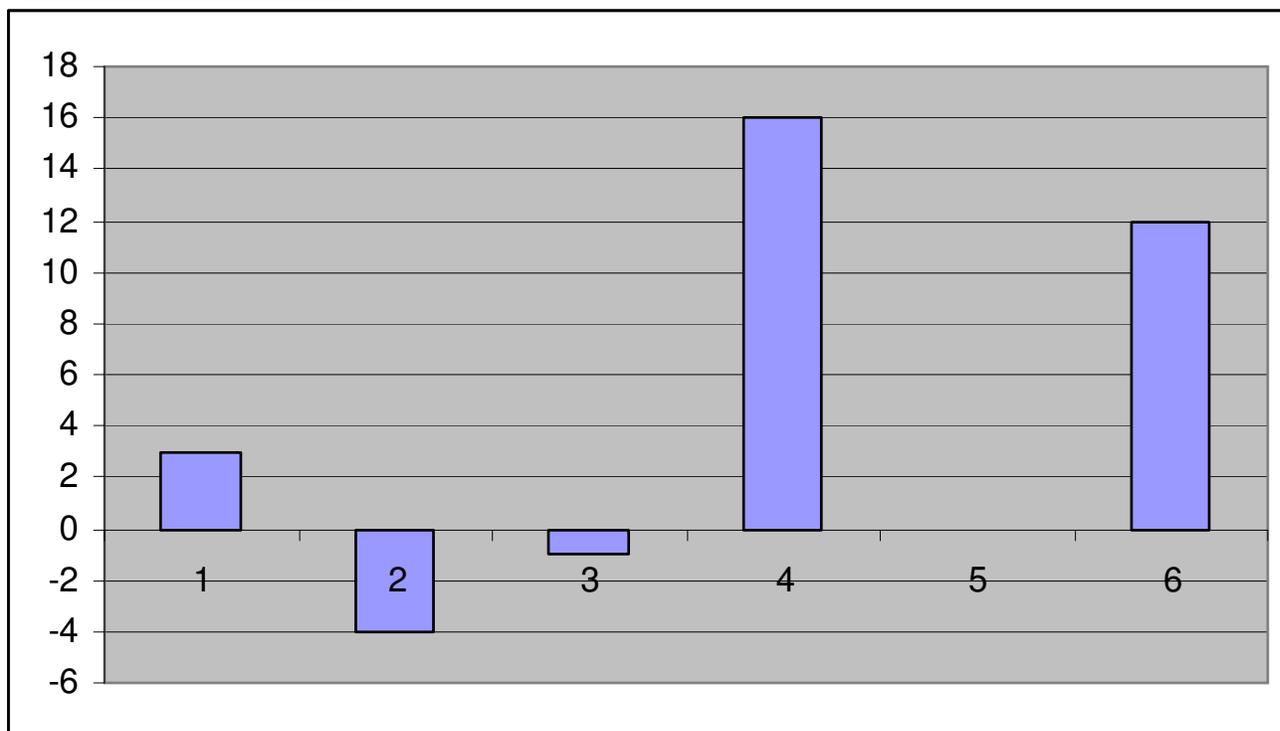
Em resumo, notamos que os valores encontrados através das técnicas estatísticas supracitadas podem precisar-nos qual o impacto que um trabalho de iniciação musical com esta formatação pode propiciar aos adolescentes.

3.2) ASPECTO INTRA-GRUPO

A análise intra-grupo demonstra um fato: o grande desvio-padrão entre a

quantia de melhorias psicológicas vivenciadas por cada indivíduo. O gráfico abaixo ilustra a afirmativa. Cada número, de um a seis, representa cada um dos participantes do grupo experimental (números negativos simbolizam que, na somatória final, houve mais resultados negativos do que positivos):

Quantia de benefícios



- 1: E. B. G., 11 anos:** 7 aspectos positivos, 4 negativos.
2: L. P. S., 12 anos: 2 aspectos positivos, 6 negativos.
3: L.W. P., 11 anos: 4 aspectos positivos, 5 negativos.
4: L. O. G., 11 anos: 18 aspectos positivos, 2 negativos.
5: M. S. A., 11 anos: 3 aspectos positivos, 3 negativos.
6: R. M., 13 anos: 13 aspectos positivos, 1 negativo.

A existência deste desvio-padrão bastante significativo nos conduziu a um

questionamento: Uma vez que todos os participantes fizeram-se presentes nas mesmas experiências músico-pedagógicas, vivenciaram os mesmos episódios durante os meses de curso, o que teria motivado tão diversa reação ao trabalho? Por que alguns estudantes demonstraram melhorias relevantes e outros não? Instigados por tal fato, nos lançamos a uma caracterização mais detalhada de cada um dos referidos sujeitos, a fim de saber se as diferenças percebidas no pós-teste projetivo poderiam estar correlacionadas com algum traço em específico. Focamo-nos, assim, em quatro aspectos do trabalho: nível de participação em aula, participação nas apresentações, nível de domínio do conteúdo e freqüência. A caracterização dos três primeiros aspectos se deu através da análise microgenética dos registros audiovisuais, e o quarto traço foi conceituado através de análise documental das listas de freqüência:

1: E. B. G., 11 anos

O aluno apresentou nível alto de participação nas aulas. Na décima primeira aula, por exemplo, foi o único aluno que solicitou que o professor ensinasse outras notas, além das que já haviam sido aprendidas. Na primeira aula, foi um dos primeiros a pegarem os instrumentos e era um dos primeiros a chegarem após os intervalos ocorridos durante a aula. Apesar de ter participado de todas as apresentações, faltou quatro vezes, o que o caracteriza como um aluno faltoso. Quanto ao domínio de conteúdo, apresentou bom desempenho, sendo inclusive o aluno mais aplaudido durante a atividade “Minha Música” (vide ANEXO IX) (décima primeira aula).

2: L. P. S., 12 anos

L. P. S. demonstrou nível médio de participação. Na quinta aula, por exemplo, foi a primeira a chegar. Ausentou-se de uma das apresentações e também do ensaio geral, tendo, no total, cinco faltas. Quanto ao domínio do conteúdo, podemos pensar em um domínio médio, já que, se em alguns momentos a mesma interpretava as peças corretamente, em outros, se

equivocava na execução (em uma ocasião, houve inclusive deboche a respeito de seu desempenho, por parte de seus colegas). Outro fato que ratifica seu baixo nível de domínio é a falta de afinação de sua voz, que ficava bastante evidente quando a mesma cantava junto das colegas mais afinadas.

3: L.W. P., 11 anos

Este aluno apresentou traço bastante característico: foi o que mais demonstrou comportamentos rebeldes em sala: Por vezes, emitia ruídos a fim de atrapalhar a explicação do professor e, durante outros momentos, envolvia-se em confrontos físicos (ainda que não violentos) com os colegas. Esta relação um tanto quanto desarmônica com seus iguais se confirmara na última atividade do curso, “Pessoas importantes da sala”: Nesta, os alunos deviam escrever características de seus colegas em papéis e afixá-los em um cartaz e, além disso, falavam em público sobre seus colegas. Ao passo que, aos outros alunos, as características citadas eram geralmente positivas, a L. W. P., as referências eram nem sempre as melhores. O professor então intermediava o processo, indicando o fato de que era necessário que os mesmos apontassem apenas qualidades naquele momento, e não os defeitos. Quanto à frequência, consideramos o aluno como faltoso (quatro faltas), sendo uma dessas na apresentação externa de final de curso. Em relação ao domínio do conteúdo, o mesmo apresentou baixo rendimento, tendo problemas, muitas vezes, com aspectos de ritmo.

4: L. O. G., 11 anos

L. O. G. apresentou grande domínio do conteúdo, fato que se confirmava através dos exercícios feitos em classe, nos quais o mesmo se ocupava, muitas vezes, de ensinar conceitos aos colegas que se encontravam em estágio menos avançado. Quanto à frequência, o aluno pode ser considerado assíduo, com apenas duas faltas, e em relação à participação em apresentações, seu conceito foi também bom, uma vez que o mesmo compareceu em todas. Participação em classe foi alta: geralmente L. era o primeiro a chegar (na primeira aula, por

exemplo, o mesmo chegou meia hora antes do horário de início da aula) e, além disso, por diversas vezes ficava após o final da aula solicitando explicações ao professor. Em resumo, o aluno, apresentou conceito alto em todos os aspectos.

5: M. S. A., 11 anos

M. teve, no decorrer do curso, grande dificuldade em relação ao domínio do conteúdo. Quanto à freqüência, a aluna foi considerada assídua, possuindo apenas duas faltas. Em relação à participação em classe, temos um conceito baixo, pois a mesma não demonstrava grande envolvimento em muitas das atividades. Por fim, no tocante à participação em apresentações, a aluna apresentou bom rendimento, fazendo-se presente em todas. Fato interessante é de que a aluna esqueceu de levar sua pasta na apresentação final (é importante notarmos que a pasta pode ser considerada um fator de valorização pessoal perante o público, pois este acessório possuía o nome de cada aluno escrito em sua capa), fato este que pode ter minimizado sua possibilidade de aumento de auto-estima.

6: R. M., 13 anos

Em relação à freqüência, podemos considerá-la como aluna assídua, pois a mesma teve apenas duas faltas. No tocante à participação, consideramos boa sua participação em classe, fato que é ratificado no episódio em que a mesma pede que o curso tenha, ao invés de uma, duas aulas semanais (é interessante percebermos que apenas esta aluna manifestou tal desejo). Além disso, percebemos que a mesma apresentava boa dose de perseverança, uma vez que, em determinado momento, quando o professor indagou a classe a respeito da dificuldade do conteúdo que estava sendo trabalhado em classe, enquanto alguns alunos afirmavam estar difícil compreender os temas abordados, a mesma dizia que “estava difícil, mas dava pra pegar o jeito”. Em relação à participação em apresentações, percebemos que esta educanda se fez presente em todas. Quanto ao domínio do conteúdo, alguns fatos devem ser assinalados. Em relação a este

último aspecto, evidenciou-se o grande destaque apresentado pela mesma em relação à voz. A mesma foi a única aluna com voz afinada, sendo, por esse motivo, solista nas apresentações. Não era necessário, assim, que o professor utilizasse algum recurso específico de valorização pessoal, como emissão de elogios, por exemplo: a aluna, por si só, percebia que tinha maior domínio da afinação do que seus colegas, o que provavelmente lhe trazia grande sensação de competência e, muito provavelmente, de auto-valorização.

A tabela abaixo sumariza as descrições qualitativas acima expostas:

ALUNO	DOMÍNIO DO CONTEÚDO	PARTICIPAÇÃO EM CLASSE	PARTICIPAÇÃO NAS APRESENTAÇÕES	ASSIDUIDADE
E. B. G., 11 anos (3 melhorias)	○	○	○	
L. P. S., 12 anos (4 pioras)				
L.W. P., 11 anos (1 piora)				
L. O. G., 11 anos (16 melhorias)	○	○	○	○
M. S. A., 11 anos (estável)			○	○
R. M., 13 anos (12 melhorias)	○	○	○	○

Então, ao dispormos os alunos em ordem decrescente de melhorias vivenciadas após a participação no curso, temos nova tabela:

ALUNO	DOMÍNIO DO CONTEÚDO	PARTICIPAÇÃO EM CLASSE	PARTICIPAÇÃO NAS APRESENTAÇÕES	ASSIDUIDADE
L. O. G., 11 anos (16 melhorias)	○	○	○	○
R. M., 13 anos (12 melhorias)	○	○	○	○
E. B. G., 11 anos (3 melhorias)	○	○	○	
M. S. A., 11 anos (estável)			○	○
L.W. P., 11 anos (1 piora)				
L. P. S., 12 anos (4 pioras)				

A última tabela exposta estabelece fato digno de nota: A quantia de indicadores que se faz presente, em relação a cada indivíduo, se mostra correlacionada positivamente com o montante de melhorias vivenciadas pelo aluno, ao final do curso.

Isto nos sugere que, quanto maior o domínio de conteúdo, a participação em classe, a freqüência e a participação em apresentações, maior será a possibilidade de que o aluno seja beneficiado com aspectos extra-musicais positivos.

Já que é desejável, portanto, que os participantes de um curso de Música

que objetiva a aquisição de benefícios extra-musicais apresentem tais características, uma nova questão é trazida à baila: Há alguma característica em comum entre os alunos que apresentaram estes traços?

A análise documental de nosso diário de campo e também do anedotário da pesquisa nos forneceu subsídios para uma maior compreensão do fenômeno, já que ele fez com que percebêssemos uma característica que diferenciou L. O. G. e R. M. dos demais alunos: Ambos possuíam suporte familiar aos seus estudos musicais. O episódio em que a mãe de L. O. G. procura o professor, durante um intervalo, para indagá-lo a respeito do desempenho de seu filho na aula demonstra bem tal fato. No caso de R. M., podemos citar o fato de que, em uma das apresentações, seu irmão compareceu para assisti-la. A isso se soma o fato de que seu irmão também toca violão, havendo, portanto, provavelmente, grande aceitação e incentivo da atividade por parte da família. Tal hipótese foi levantada somente em nossa análise de dados, realizada um ano após o curso. Neste sentido, julgamos necessária uma etapa extra de pesquisa de campo, com o objetivo de investigar a magnitude da participação familiar de cada sujeito participante. As conclusões às quais chegamos após este procedimento se encontram esmiuçadas no capítulo seis.

Além disso, há ainda um outro fato, já citado nas caracterizações acima, que deve ser ressaltado: a posição de destaque que R. M. ocupa devido ao seu melhor desempenho vocal. Isto abre precedentes para uma nova discussão, relacionada à valorização da carga cognitiva que o aluno apresenta antes da intervenção educacional. Adentramos, assim, em questões de valorização do conteúdo prévio do educando, já tratada por estudiosos de diferentes áreas da pedagogia.

Cognitivistas como, por exemplo, Ausubel, afirmam que a aprendizagem significativa ocorre quando “uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo”. Esta linha teórica indica a necessidade de que se descubram os subsunçores do indivíduo,

ou seja, seus conhecimentos prévios, e que se considere os mesmos como alicerces para os novos conteúdos a serem aprendidos, de maneira que ocorra maior assimilação dos novos conceitos.

Sócio-interacionistas, por sua vez, vêem a detecção dos conteúdos prévios do aluno como a construção de “pontes” de aproximação cultural entre dois indivíduos provenientes de meios sócio-culturais diferenciados (o professor e o aluno).

Vista sob uma ótica cognitiva, ambas as teorias citadas apontam para a maior eficiência do processo de aprendizagem. Entretanto, se olharmos tal premissa sob uma ótica da afetividade, o conteúdo pode se traduzir no princípio da “valorização do aluno”, uma vez que, ao ter potencialidades percebidas e valorizadas por seus iguais, o educando internaliza, se apropria deste discurso. O que antes era a verbalização de terceiros, agora passa a ser seu próprio conceito.

Desdobrando a discussão para o microcosmo musico-educacional, tal reflexão se traduz na recomendação de práticas convergentes com a descoberta das habilidades que o aluno já apresenta antes de iniciar o curso. Um exemplo simples de procedimento relacionado com tal objetivo seria, a exemplo do ocorrido no curso que avaliamos nesta pesquisa, a adoção de um programa curricular rico e abrangente, que incluísse músicas vocais, e não somente instrumentais. Isto porque, desta maneira, possibilita-se que sejam detectados os alunos que têm facilidade também com o canto, e não somente com a execução de um instrumento. Não vemos tal fato como um desvio de foco prejudicial ao trabalho, mas sim, cremos que, se o aluno demonstra boa execução vocal, o mesmo se sente motivado a repetir o feito em relação ao instrumento, o que seria, assim, uma consequência positiva de tal procedimento.

3) RESUMO DOS RESULTADOS DO TESTE PROJETIVO HTP

As análises estatísticas nos demonstram que o nível de benefícios psicológicos vivenciados pelos participantes do curso de iniciação violonística foi significativamente maior ($P=0,009$) do que o nível de benefícios vivenciados pelos sujeitos não-participantes e, indo além, clarifica-se que um indivíduo que participa de tal curso tem quase 90% (88,9%) a mais de chance de obter tais vantagens do que um indivíduo não-participante. Acrescenta-se o fato de que alguns aspectos tiveram melhorias especialmente significativas, a saber: estabilização de conflitos, melhoria das relações familiares, diminuição do sentimento de inferioridade e baixa auto-estima, diminuição da sensação de pressão por parte do meio, aumento da sociabilidade, dificuldade de interação com o meio e com o contato afetivo e melhoria da auto-estima implícita, sendo o benefício referente à auto-estima implícita potencializado em relação aos alunos que apresentaram suporte familiar e habilidades paralelas valorizadas. Quanto a aspectos que poderiam ser considerados negativos, os alunos que participaram do curso de Música apresentaram um: tendência a devaneios e fantasias.

CAPÍTULO 6.2

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Conforme já explicitado no capítulo anterior, as entrevistas referentes à participação familiar constituíram um procedimento investigativo extra, realizado a fim de que se pudesse levantar dados que corroborassem ou refutassem hipótese levantada em nossa análise de dados (a teoria de que poderia haver uma correlação positiva entre a participação familiar e a aquisição de benefícios psicológicos positivos). Este novo procedimento investigativo ocorreu em duas etapas: A primeira consistiu na realização de uma entrevista semi-estruturada com os participantes, nos dias 8 e 9/11/2007 (o processo ocorreu facilitadamente porque todos os alunos, por sorte, ainda estudavam na mesma instituição). A segunda fase, referente às entrevistas com os pais, se deu em 9 e 10/11/2007, sendo feita por telefone.

1) CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A entrevista com os alunos, realizada na Escola Jornalista Roberto Marinho, consistiu em dez questões relacionadas a aspectos que denotam maior ou menor participação da família (pais, irmãos, tios, etc...) no processo de ensino-aprendizagem. Participação sendo, neste caso, compreendida como o grupo dos seguintes atos: conversas em casa sobre o curso; presença dos familiares nas apresentações; existência de familiares que tocam algum instrumento musical; manifestação dos pais em relação ao certificado final do aluno.

A entrevista com os pais foi feita por telefone e consistiu de cinco questões. A fim de que se pudesse comparar o nível de participação de cada aluno, bem como chegar a um dado final resultante das duas entrevistas, realizamos conversão dos dados qualitativos para dados quantitativos. Chegamos, assim, a um valor final que denominamos IPF (índice de participação familiar). Abaixo segue a bula de conversão utilizada para se encontrar o IPF, juntamente com as questões englobadas na entrevista:

BULA DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS:

1) Tem alguém que toca na sua família?

Conversão: Se há dois que tocam e moram em casa = 1. Se há interesse em aprender = 1. Se há um que toca na casa = 0,7. Se não há = 0. Se há mas é distante = 0,5.

2) O que seus pais dizem sobre Música e violão?

Conversão: Se gostam de Música e violão = 1. Se gostam só de um = 0,5. Se o aluno não sabe = 0.

3) O que seus irmãos dizem sobre Música e violão?

Conversão: Se não tem irmão = repete a nota da anterior. Se gostam de Música e violão = 1. Se gostam só de um = 0,5. Se o aluno não sabe = 0.

4) O que seus pais disseram quando você falou em participar do curso?

Conversão: Se gostaram e incentivaram = 1. Se gostaram = 0,5. Se foi indiferente = 0.

5) E seus irmãos, o que disseram?

Conversão: Se não tem irmão = repete a nota da anterior. Se gostaram e incentivaram = 1. Se gostaram = 0,5. Se foi indiferente = 0.

6) Sua família sabia que você iria participar de apresentações? Vieram assistir?

Conversão: Se foram em alguma = 1. Se não foram porque não sabiam onde era ou estavam trabalhando = 0,5. Se não foram porque não queriam = 0.

7) Você mostrou o certificado para eles? O que disseram sobre o certificado?

Conversão: Se gostaram e quiseram emoldurar = 1. Se gostaram = 0,5. Se viram e não deram nenhuma opinião = 0.

8) Alguma vez vocês conversaram sobre o curso, em casa? O que diziam?

Conversão: se conversaram bastante = 1. Se conversavam pouco = 0,5. Se não conversaram = 0.

9) Tem violão em casa? Você tocava em casa, enquanto participava do curso?

Conversão: Se tem violão e tocou = 1. Se tem por causa do curso, mas não tocou = 0,7. Se tem e tocou, mas é distante = 0,5. Se tem e não tocou = 0,5. Se não tem = 0.

10) Você acha que sua família participou do processo de realização do curso o suficiente ou poderia ter participado mais?

Conversão: Se acha que participou bastante = 1. Se acha que participou pouco = 0,5.

BULA DA ENTREVISTA COM OS PAIS:

1) Organize as atividades seguintes hierarquicamente em termos de importância para a formação de seu filho: Informática; Línguas estrangeiras; Música; Esportes.

Conversão: Se Música antes de esporte = 1. Se Música depois de esporte = 0.

2) O que vocês acharam do seu filho ter participado do curso de violão na escola?

Conversão: Se bom devido a motivos dos pais = 1. Se bom devido à vontade da criança = 0,5. Se bom devido a ser experiência nova = 0,5. Se indiferente = 0.

3) Vocês acham que participaram satisfatoriamente do processo de realização do curso de violão de seu filho?

Conversão = Se participaram satisfatoriamente = 1. Se não participaram satisfatoriamente = 0.

4) Alguma vez vocês falaram com seu filho sobre o curso, enquanto ele participava das aulas?

Conversão: Questão 5 = Se muitas vezes = 1. Se poucas vezes = 0.

5) Vocês assistiram alguma das apresentações do seu filho?

Conversão: Se foi = 1; Se não foram porque não puderam ou não foram avisados = 1. Se não foram porque não quiseram = 0.

2) ANÁLISES REALIZADAS

Após realizadas as entrevistas e estabelecidos os IPF de cada participante, pudemos então realizar uma classificação ranqueada. Os sujeitos que mais tiveram participação familiar foram, de cima para baixo:

SUJEITO	IPF
R. M.	14
E. B. G.	13,2
L. O. G.	13
L. W. P.	10,5
L. P. S.	8,2
M. S. A.	7

3) DISCUSSÃO

Sendo o valor DHTP a diferença dos aspectos psicológicos positivos e negativos encontrados no pré e no pós-teste do HTP (por exemplo, se tiverem surgido 10 aspectos positivos e 4 negativos, no segundo teste HTP, a DHTP será 6, pois $10 - 4 = 6$), podemos cotejar o ranqueamento do IPF de do DHTP:

SUJEITO	IPF		SUJEITO	DHTP
R. M.	14	←→	L. O. G.	16
E. B. G.	13,2		R. M.	12
L. O. G.	13	←→	E. B. G.	3
L. W. P.	10,5		M. S. A.	0
L. P. S.	8,2		L. W. P.	-1
M. S. A.	7		L. P. S.	-4

A comparação não demonstra completa coincidência entre os lugares ocupados por cada aluno. Entretanto, os ressaltos em verde e vermelho nos demonstram a convergência das metades das duas tabelas. Esta verificação pode ser considerada um elemento de corroboração de nossa hipótese inicial, ou seja, percebe-se que, quanto maior a participação familiar, maior a quantia de aspectos psicológicos passíveis de florescerem.

4) RESUMO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

As entrevistas supracitadas nos sugerem que, quanto maior a participação familiar, maior a chance de que os alunos do curso de Música avaliado apresentem benefícios psicológicos.

CAPÍTULO 6.3

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE VARIÁVEIS EXTERNAS

As entrevistas sobre variáveis externas foram direcionadas a diferentes sujeitos: os alunos e os pais dos alunos. A parte direcionada aos alunos foi feita nos dias 8 e 9/11/2007, pessoalmente, na escola onde se realizou a pesquisa de campo. A parte dos pais ocorreu na mesma data, porém, por telefone.

1) CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A exemplo do ocorrido em referência às entrevistas sobre participação familiar, realizou-se também a conversão dos dados qualitativos para quantitativos. Contudo, neste caso, também foi discriminada a valência dos pontos (positiva ou negativa), já que os eventos que ocorrem na vida do indivíduo podem ter caráter positivo ou negativo. O valor final de variáveis externas, ora em diante denominado IVE (índice das variáveis externas) é, sendo assim, diretamente proporcional à positividade dos eventos vividos e relatados. Vejamos, abaixo, a bula de interpretação destas entrevistas, juntamente com as questões transcritas:

ENTREVISTA COM OS ALUNOS:

1) Enquanto participava do curso de violão, algo de importante aconteceu, que te deixou triste ou alegre?

Conversão: Se triste = -1. Se alegre = 1.

2) Namorou alguém?

Conversão: Se namorou = 1. Se não = 0.

3) Que cursos mais você fez enquanto participava do curso de violão? Nestes cursos você ia bem ou mal?

Conversão: Se fez e foi bem = 1. Se fez e foi mal = -1. Se não fez = 0.

4) No final do ano, como foram suas notas?

Conversão: Se bom = 1. Se razoável = 0. Se mal = -1.

5) Houve problemas de dinheiro na família?

Conversão: Se sim = -1. Se não = 0

6) Quais dos seguintes eventos ocorreram com você enquanto participava do curso de violão?

morte de alguém da família

gravidez

doença na família

acréscimo ou diminuição do número de pessoas morando em sua casa

nascimento na família

mudança de casa

problemas de saúde

morte de um amigo

acidentes

Conversão: a cada evento vivido, computa-se -1.

QUESTÃO PARA PAIS:

7) Algo de importante aconteceu com seu filho que deixou mais alegre ou mais triste no final de 2006?

Conversão: Se aconteceu algo de bom = +1. Se não aconteceu nada = 0. Se aconteceu algo de ruim = -1.

2) ANÁLISES REALIZADAS

Segue o ranqueamento das pontuações encontradas em relação aos participantes. Ressalta-se o fato de que, quanto maior a pontuação, mais eventos

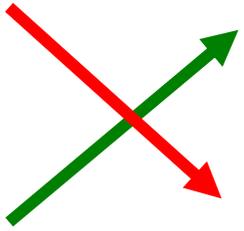
positivos ocorreram; por outro lado, quanto menor a pontuação, mais influências negativas foram detectadas.

SUJEITO	IVE
L. P. S.	+2
L. W. P.	+2
M. S. A.	+1
E. B. G.	-1
L. O. G.	-1
R. M.	-1

3) DISCUSSÃO

Se compararmos, então, os resultados encontrados no HTP com o IVE, podemos interpretar as supostas modificações de maneira mais acertada.

SUJEITO	IVE
L. P. S.	+2
L. W. P.	+2
M. S. A.	+1
E. B. G.	-1
L. O. G.	-1
R. M.	-1



SUJEITO	DHTP
L. O. G.	16
R. M.	12
E. B. G.	3
M. S. A.	0
L. W. P.	-1
L. P. S.	-4

Conforme as setas indicam, o panorama que se mostra em relação ao IVE é o oposto do que se percebeu em relação ao IPF (índice de participação familiar). O que se tem agora é uma correlação negativa entre as metades, ou seja, os alunos que tiveram maior número de variáveis externas negativas foram os que apresentaram maior aquisição de aspectos positivos. Estes dados nos levam a crer que os eventos vitais de cada participante não tiveram influência tal a ponto de modificar os dados trazidos pelo HTP. Uma vez que tais eventos não causaram, assim, diferenças significativas no resultado do HTP, pode-se crer, mais acertadamente, que as modificações observadas realmente se devam às experiências vivenciadas no curso de Música. Ou, como explicação alternativa, pressupondo que as variáveis externas tenham exercido influência ao aspecto psicológico dos indivíduos, poderíamos concluir que o tratamento experimental foi suficientemente relevante a ponto de superar as negatividades causadas por estes episódios.

4) RESUMO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE VARIÁVEIS EXTERNAS

As entrevistas sobre variáveis externas nos levam a crer que os aspectos psicológicos positivos percebidos, ao final do curso, realmente se devam às vivências do curso de Música, e não a variáveis externas.

CAPÍTULO 6.4

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE AUTO-ESTIMA

1) CRITÉRIOS DE REALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas na Escola Estadual Jornalista Roberto Marinho, em sala apropriada, silenciosa e em duas etapas. A primeira ocorreu, com os grupos controle e experimental, entre 23/08/2006 e 31/08/2006. A segunda fase se sucedeu, para o grupo controle, entre os dias 27/11/2006 e 01/12/2006 e, para o grupo experimental, em 01/12/2006. A transcrição integral das entrevistas levadas a cabo encontra-se no ANEXO IV. Este instrumento de coleta objetivou avaliar a auto-percepção do indivíduo em cinco aspectos:

1) Familiar (uma questão): *“1) O que as pessoas da sua casa acham de você?”*

2) Social (uma questão): *“2) O que seus amigos acham de você?”*

3) Acadêmico (duas questões): *“3) O que seus professores falam de você?” e “4) Você vai bem na escola?”.*

4) Nível de responsabilidade (uma questão): *“5) A gente é responsável quando fazemos aquilo que prometemos. Você se acha responsável? Em que situações você é responsável?”*

5) Pessoal (cinco questões): *“6) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser?” ; “7) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito?”; “8) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?”; “9) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você: Eu sou...” ; “10) Se você der uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota?”*

- As respostas dos sujeitos foram avaliadas qualitativamente e classificadas dentro de um dos três conceitos: Bom – Médio – Ruim. Vejamos um exemplo: Se na questão 4 (“Você vai bem na escola?”), a resposta dada é “- Vou bem sim. Vou bem em todas as matérias.”, o conceito presente na tabela de análise é “Bom”. Se a resposta dada pelo sujeito é: “Vou bem em matemática, mas em Artes não”, então o conceito em nossa avaliação será “Médio”, pois o mesmo apontou aspectos positivos e negativos de seu rendimento. Se, por fim, o aluno respondeu “Vou mal nas matérias”, então o conceito descrito na tabela será “Ruim”. A preposição “para” separa o conceito da primeira entrevista realizada, antes da realização do curso de Música, e da segunda entrevista, após a participação no curso de Música, simbolizando que o indivíduo passou de um estado psicológico “para” outro.
- Respostas “Nada” e “Não sei” foram computadas como o conceito “Médio”, pois julgamos que tais respostas não traduzem nem aspectos positivos, nem aspectos negativos.
- Na questão 8, “Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?”, consideramos como “Bom” as respostas negativas, ou seja, na qual o indivíduo não manifesta desejo de mudança, uma vez que cremos que, ao manifestar tal posicionamento, o sujeito demonstra auto-aceitação, aspecto psicológico positivo. Inversamente, respostas que manifestaram desejo de mudança foram consideradas como “Ruim”.
- Respostas baseadas em suposição do aluno foram válidas para o conceito final: Por exemplo, se à questão “3) O que seus professores falam de você?” , a resposta dada pelo sujeito é: - Não sei, mas imagino que eles pensem que não sou bom aluno, o conceito em nossa análise será: “Ruim”, pois o aluno supôs uma avaliação negativa.

- O aspecto 3, “acadêmico”, foi avaliado a partir das respostas dadas às questões 3 e 4. O conceito final, exposto na tabela, consistiu em uma média final das respostas emitidas em todas as questões envolvidas, baseada em algumas diretrizes:

a) Um conceito “Bom” e um conceito “Ruim” resultam em conceito “Médio”.

b) Na questão um, a soma de um conceito “Bom” e um conceito “Médio” resultam em conceito “Médio-Bom”, um conceito “Ruim” e um conceito “Médio” resultam em conceito “Médio-Ruim”.

- O aspecto 5, “pessoal”, foi avaliado a partir das respostas dadas às questões 6, 7, 8, 9 e 10. O conceito final, exposto na tabela, consistiu em uma média final das respostas emitidas em todas as questões envolvidas, baseada em algumas diretrizes:

a) Um conceito “Bom” e um conceito “Ruim” resultam em conceito “Médio”.

b) O conceito final é definido pelo conceito que mais apareceu nas respostas. Ex.: Se na primeira questão do aspecto pessoal, o examinando apresenta conceito “Bom”, na segunda, “Médio”, na terceira “Médio”, na quarta, “Bom”, e na quinta, “Bom” novamente, então o conceito apresentado na análise de resultados será “Bom”, pois o mesmo se fez presente três vezes, enquanto o conceito “Médio” apareceu apenas duas vezes.

c) Se, no pré e no pós-teste, o aspecto pessoal apresenta mesmo conceito, porém originado de diferentes maneiras, a tabela final indica que houve melhoria ou declínio. Por exemplo, se no pré-teste, o conceito “Bom” resultou da somatória entre três conceitos “Bom” e dois “Médio” e, no pós-teste, o conceito resultante

também “Bom”, contudo, resultante, desta vez, de cinco conceitos “Bom”, então o resultado final será, no pré-teste, “Bom”, e no pós-teste, “bom (com aumento)”.

d) Em referência às respostas para a questão 9, os adjetivos *extrovertido, engraçado, carinhoso, meiga, resiliente, feliz, divertida, responsável e obediente* foram conceituados como “bom”. O adjetivo *bravo* foi considerado “Médio”. Por outro lado, o adjetivo *bagunceiro* foi conceituado como “Ruim”.

e) Na questão 10, “Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota?”, notas de 0 a 5 foram consideradas “Ruim”, de 5,1 a 7 foram consideradas “Médio” e de 7,1 a 10 foram consideradas “Bom”. Para melhor percepção das sutilezas, a nota de cada entrevistado foi descrita entre parênteses.

2) ANÁLISES REALIZADAS

GRUPO EXPERIMENTAL

SUJEITO: E. B. G., 11 anos

1) FAMILIAR: Bom para Bom.

2) SOCIAL: Bom para Bom.

3) ACADÊMICO: Médio para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você: Médio para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Bom.

5) PESSOAL: Bom para Bom (com leve aumento).

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Bom para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (8) para Bom (9).

SUJEITO: L. O. G., 11 anos

1) FAMILIAR: Bom para Bom.

2) SOCIAL: Bom para Bom.

3) ACADÊMICO: Médio-bom para médio-bom.

3.1) O que seus professores falam de você? Médio para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Bom para Bom.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Médio para Bom.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Bom.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?

Ruim para Ruim.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Ruim para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (7) para Bom (8).

SUJEITO: L.W. P., 11 anos

1) FAMILIAR: Bom para Médio (porque agora os pais reclamam que ele só quer jogar bola).

2) SOCIAL: Bom para Bom.

3) ACADÊMICO: Médio para Bom.

3.1) O que seus professores falam de você: Médio para Bom.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Bom.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Bom com aumento.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Bom para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Ruim para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (9) para Bom (10).

SUJEITO: L. P. S., 12 anos

1) FAMILIAR: Ruim para Médio.

2) SOCIAL: Médio para Médio.

3) ACADÊMICO: Médio para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você: Médio para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Médio.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Ruim para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Médio para Médio.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Bom para Ruim.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (9) para Bom (9).

SUJEITO: R. M., 13 anos

1) FAMILIAR: Bom para Bom.

2) SOCIAL: Bom para Bom.

3) ACADÊMICO: Bom para Bom.

3.1) O que seus professores falam de você: Bom para Bom.

3.2) Você vai bem na escola? Bom para Bom.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Bom.

5) PESSOAL: Médio para Bom.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Médio para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Ruim para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Médio (7) para Bom (10).

SUJEITO: M. S. A., 11 anos

1) FAMILIAR: Ruim para Ruim.

2) SOCIAL: Bom para Médio.

3) ACADÊMICO: Médio-Bom para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você? Bom para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Bom (com queda pequeníssima).

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?

Ruim para Ruim.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (10) para Bom (9,5).

GRUPO CONTROLE

SUJEITO: W. M., 12 anos.

1) FAMILIAR: Ruim para Médio.

2) SOCIAL: Bom para Bom.

3) ACADÊMICO: Médio para Médio-ruim.

3.1) O que seus professores falam de você: Médio para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Ruim.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Médio.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Médio.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Bom para Ruim.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (10) para Bom (10).

SUJEITO: I. M., 12 anos.

1) **FAMILIAR:** Médio para Médio.

2) **SOCIAL:** Bom para Médio.

3) **ACADÊMICO:** Médio-bom para Médio.

3.1) **O que seus professores falam de você:** Médio para Médio.

3.2) **Você vai bem na escola?** Bom para Médio.

4) **RESPONSABILIDADE:** Médio para Médio.

5) **PESSOAL:** Bom para Bom.

5.1) **O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser?** Médio para Médio.

5.2) **Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito?** Bom para Bom.

5.3) **Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?**
Bom para Bom.

5.4) **Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você.** Bom para Bom.

5.5) **Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota?** Bom (8) para Médio (6).

SUJEITO: C.C.V., 12 anos.

1) **FAMILIAR:** Bom para Bom.

2) **SOCIAL:** Bom para Médio.

3) **ACADÊMICO:** Médio-Ruim para Médio-Bom.

3.1) **O que seus professores falam de você:** Médio para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Ruim para Bom.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Bom (com decréscimo).

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Ruim.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Bom para Ruim.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (9) para Bom (9).

SUJEITO: M.P.S., 11 anos.

1) FAMILIAR: Médio para Médio.

2) SOCIAL: Médio para Médio.

3) ACADÊMICO: Bom para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você? Bom para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Bom para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Bom (com acréscimo).

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Médio para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?

Bom para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (10) para Bom (8).

SUJEITO: C.A.V., 13 anos.

1) FAMILIAR: Bom para Médio.

2) SOCIAL: Bom para Bom.

3) ACADÊMICO: Médio para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você: Médio para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Bom para Bom.

5) PESSOAL: Bom para Bom (com leve acréscimo).

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Ruim para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (10) para Bom (9).

SUJEITO: J. P. M., 11 anos.

Alguns pontos importantes sobre este sujeito:

- Quando indagado em relação à questão 9) “Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você: eu sou...”, o aluno respondeu “feliz”. O entrevistador prosseguiu no questionamento, lançando a seguinte pergunta:

“Mas tem alguma vez que você se sente triste?” Então o aluno respondeu: - Na maior parte das vezes eu tô triste. Porque às vezes os amigos me deixam magoado. Por esse motivo, a resposta final, em nossa análise, foi “Médio”, resultante de uma avaliação positiva e de uma negativa dada pelo aluno.

- Quanto a questão 6) “O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser?”, o aluno respondeu “- Nada de ruim. De bom eu não lembro”. Tal resposta foi considerada, em nossa análise, como “Médio”.

1) FAMILIAR: Bom para Médio.

2) SOCIAL: Médio para Bom.

3) ACADÊMICO: Médio-Bom para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você: Bom para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Médio para Bom.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Ruim para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver

com você. Médio para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Médio (7) para Médio (6).

SUJEITO: U. A. O., 11 anos.

1) FAMILIAR: Bom para Bom.

2) SOCIAL: Médio para Ruim.

3) ACADÊMICO: Médio-Bom para Médio.

3.1) O que seus professores falam de você: Bom para Médio.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Médio.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Bom para Bom (com leve acréscimo).

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Médio.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Bom para Bom.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Médio para Bom.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (10) para Bom (10).

SUJEITO: D. F. S., 12 anos.

Alguns pontos importantes sobre este sujeito:

- A resposta dada à questão 3.1 consistiu em suposição do aluno.
- A questão 5.5 não foi considerada no cômputo devido à falha na coleta de dados do pós-teste.

1) FAMILIAR: Médio para Ruim.

2) SOCIAL: Ruim para Ruim.

3) ACADÊMICO: Médio-Bom para Ruim.

3.1) O que seus professores falam de você: Bom para Ruim.

3.2) Você vai bem na escola? Médio para Ruim.

4) RESPONSABILIDADE: Médio para Médio.

5) PESSOAL: Médio-Bom para Ruim.

5.1) O que tem de bom e o que tem de ruim no seu jeito de ser? Médio para Ruim.

5.2) Você tem mais de coisas boas ou de coisas ruins no seu jeito? Bom para Bom.

5.3) Se você pudesse, você mudaria alguma ou algumas coisas em você? O quê?
Ruim para Ruim.

5.4) Complete a frase com uma palavra só, que você ache que tenha bastante a ver com você. Bom para Ruim.

5.5) Se você fosse dar uma nota de 1 a 10 pro tanto que você gosta de você do jeito que você é, qual seria essa nota? Bom (10) para [faltou na coleta] **[questão cancelada]**

A tabela abaixo resume o processo de análise das entrevistas. “AE” significa auto-estima geral, sendo que a coluna do meio define se houve melhoria, decréscimo ou se a mesma permaneceu estável. As cinco colunas da direita especificam os fenômenos ocorridos especificamente em cada aspecto: F

(familiar), S (social), A (acadêmico), R (responsabilidade) e P (pessoal). A flecha ascendente (↑) indica aumento, a descendente (↓) indica decréscimo e o asterisco (*) indica que a modificação ocorrida foi sutil.

GRUPO EXPERIMENTAL

ALUNO	AE MELHOROU	AE ESTÁVEL	AE PIOROU	ASPECTOS				
				F	S	A	R	P
E. B. G., 11 anos	X						↑	↑*
L. O. G., 11 anos	X							↑*
L. W. P., 12 anos	X			↓		↑		↑*
L. P. S, 12 anos		X		↑				↓
M. S. A., 11 anos			X		↓	↓*		↓*
R. M., 13 anos	X						↑	↑

GRUPO CONTROLE

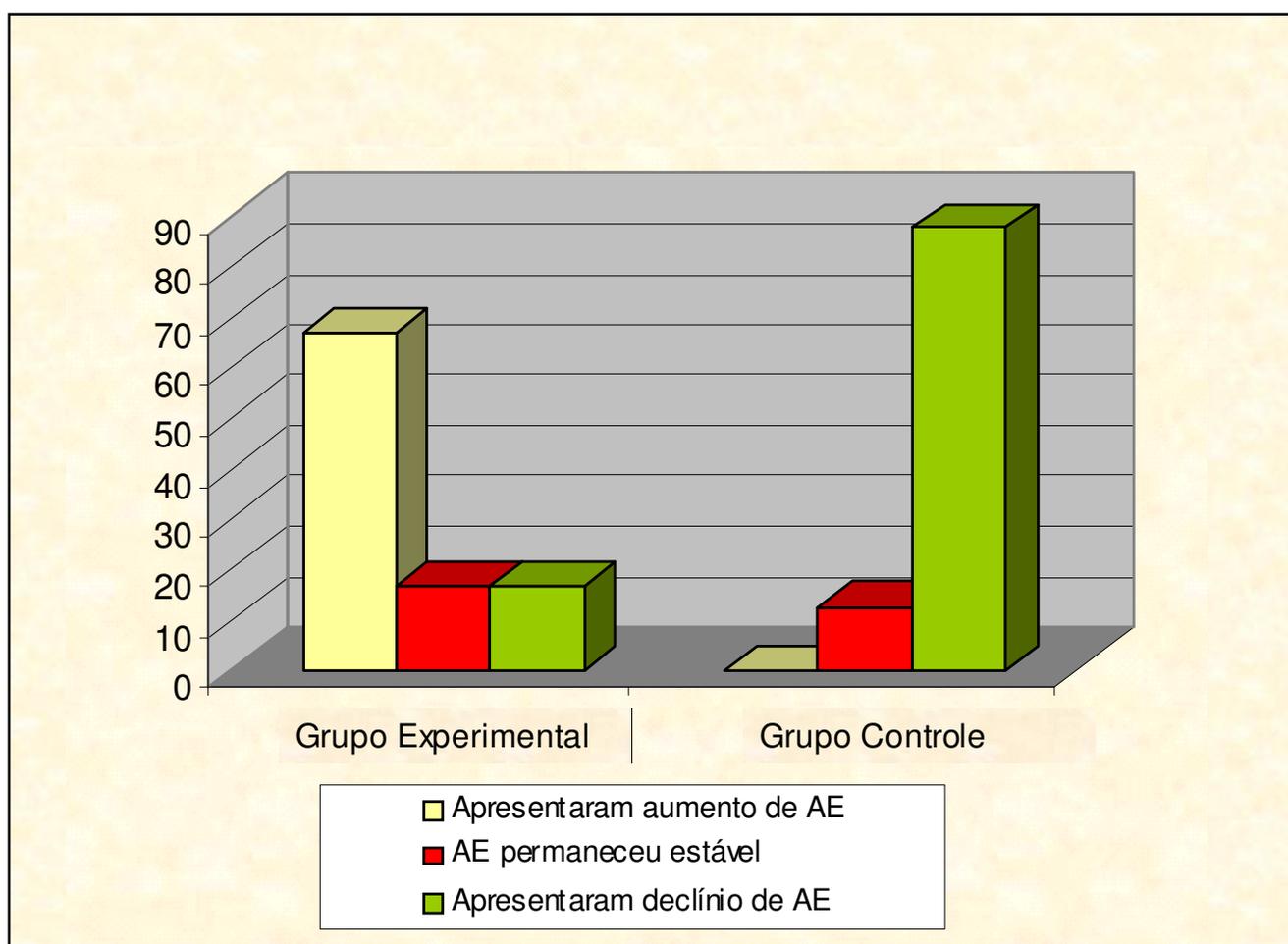
ALUNO	AE MELHOROU	AE ESTÁVEL	AE PIOROU	ASPECTOS				
				F	S	A	R	P
W. M., 12 anos			X	↑		↓*		↓
I. M., 12 anos			X		↓	↓*		
C.C.V., 12 anos			X		↓	↑		↓*
M.P.S., 11 anos			X			↓		↑*
C.A.V., 13 anos			X	↓				↑*
J. P. M., 11 anos	X			↓	↑	↓*		↑
U. A. O., 11 anos			X		↓	↓*		↑*
D. F. S., 12 anos			X	↓		↓		↓

3) DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas nos demonstram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo controle. Em relação ao grupo experimental, 66,66% apresentou melhoria da auto-estima após a participação no curso de Música,

16,66% permaneceu com a auto-estima estável e 16,66% vivenciou declínio da auto-estima. Quanto ao grupo controle, a situação se mostrou oposta: 87,5% dos alunos apresentaram queda de auto-estima, 12,5% apresentou melhoria da auto-estima e 0% teve a auto-estima estável, sem modificações. O gráfico abaixo demonstra as afirmações (o eixo vertical representa a porcentagem dos alunos entrevistados):

ENTREVISTAS SOBRE AUTO-ESTIMA:
DIFERENÇA ENTRE MOMENTO UM E DOIS



É interessante, ainda, notar alguns outros aspectos que vieram à tona

através da análise das entrevistas. Em relação ao grupo controle, dentre os fatores percebidos, um dos mais marcantes é o fato de que 75% dos alunos entrevistados apresentou declínio no aspecto da auto-imagem acadêmica. É preciso notarmos, em referência a tal fato, que a segunda entrevista fora realizada entre 27/11/2006 e 01/12/2006, período este no qual os alunos recebem os conceitos acadêmicos finais das disciplinas escolares, sabendo se foram reprovados ou aprovados. É possível que a queda do autoconceito acadêmico se deva a algum resultado de caráter negativo que os alunos porventura tenham recebido ao final do semestre, em disciplinas escolares.

Outra questão trazida à baila se refere à modificação percebida no aspecto pessoal dos alunos do grupo que participou das aulas de Música: todos estes demonstraram aumento específico no quesito pessoal, o que nos sugere que os procedimentos de valorização pessoal presentes no curso avaliado se mostraram efetivos.

4) RESUMO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE AUTO-ESTIMA

As entrevistas nos sugerem que o curso de Música avaliado se mostrou efetivo no intento de prover melhoria na auto-estima dos educandos, sendo que tal melhoria ocorreu notadamente na esfera pessoal.

CAPÍTULO 6.5

RESULTADOS DA EMAE

1) CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA EMAE

Algumas condutas adotadas na análise da EMAE (Escala Multidimensional de Auto-estima) devem ser observadas:

a) Em muitas alternativas, a despeito das orientações prévias dadas pela psicóloga aplicadora, os sujeitos emitiram mais de uma resposta, resultando em ambigüidade no momento da correção. Nesses casos, foram computadas na análise as respostas mais positivas que o indivíduo assinalara. Assim, se, por exemplo, à questão 3: Eu gosto de mim do jeito que sou, o sujeito assinalara “Não tem nada a ver comigo” e também “Tem mais ou menos a ver comigo”, a resposta considerada seria a última, “Tem mais ou menos a ver comigo”, pois esta tem caráter mais positivo que a anterior.

b) No tocante às alternativas deixadas em branco, nas quais o sujeito não escolheu nenhuma resposta, consideramos a maior pontuação possível. Ou seja, para cada alternativa em branco, adicionávamos cinco pontos ao resultado final.

2) ANÁLISES REALIZADAS

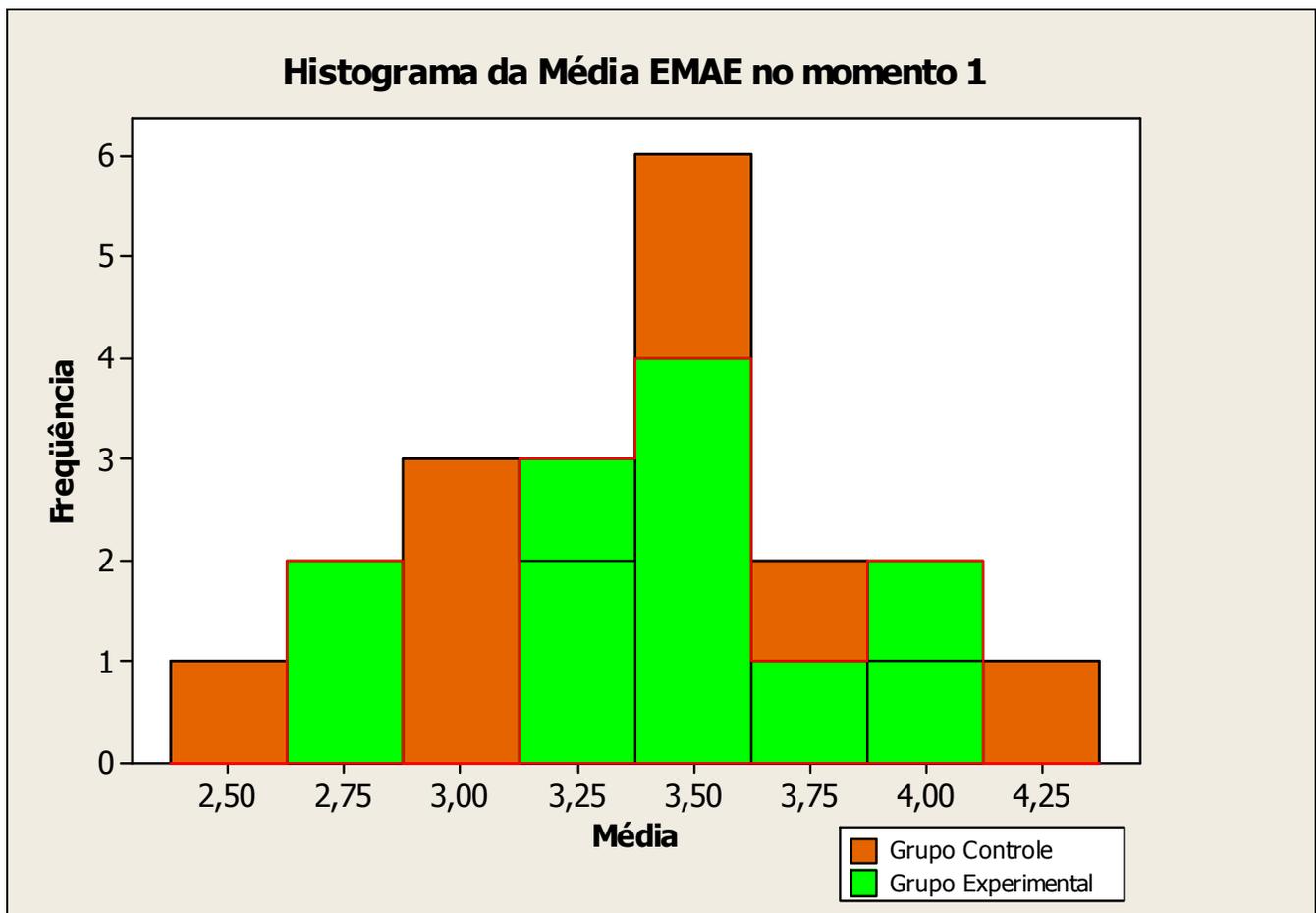
Devido ao fato de que a EMAE utiliza uma pontuação numérica como dado resultante, julgamos adequado realizar análise estatística dos dados. Explicações sobre os conceitos utilizados em tal análise foram incluídos em nossa dissertação. Isto porque, como estarmos no universo das Ciências Humanas, da Educação e da Música, e não das Ciências Exatas, cremos que seria necessária uma facilitação do entendimento deste conteúdo por parte dos leitores que porventura não possuam arcabouço teórico relevante da área da estatística.

Para esta avaliação, contamos uma vez mais com a assessoria do estatístico de nossa equipe e dos programas *Minitab* e *Excel*. Tínhamos como intento testar duas hipóteses:

1) *Hipótese nula* – o grupo experimental e o controle apresentarão mesmo nível de auto-estima ao final do experimento.

2) *Hipótese alternativa* - O grupo experimental apresentará maior auto-estima do que o grupo controle, ao final do experimento.

Buscamos, então, escolher o teste estatístico mais adequado. Para tanto, realizamos, primeiramente, o histograma referente à distribuição dos sujeitos em cada faixa de média do teste:



O histograma demonstrou que a curva de distribuição de nossa amostra pode ser considerada normal, fato este que indica a aplicação do teste T de Student como medida adequada para nosso objeto de estudo. Após aplicarmos o mesmo, mostraram-se os seguintes resultados:

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROLE
DVM* = 0,145	DVM = 0,283
Desvio-padrão = 0,307	Desvio-padrão = 0,247
Erro-padrão = 0,13	Erro padrão = 0,087

Valor P** = 0,391
Valor T*** = 0,90

Sendo:

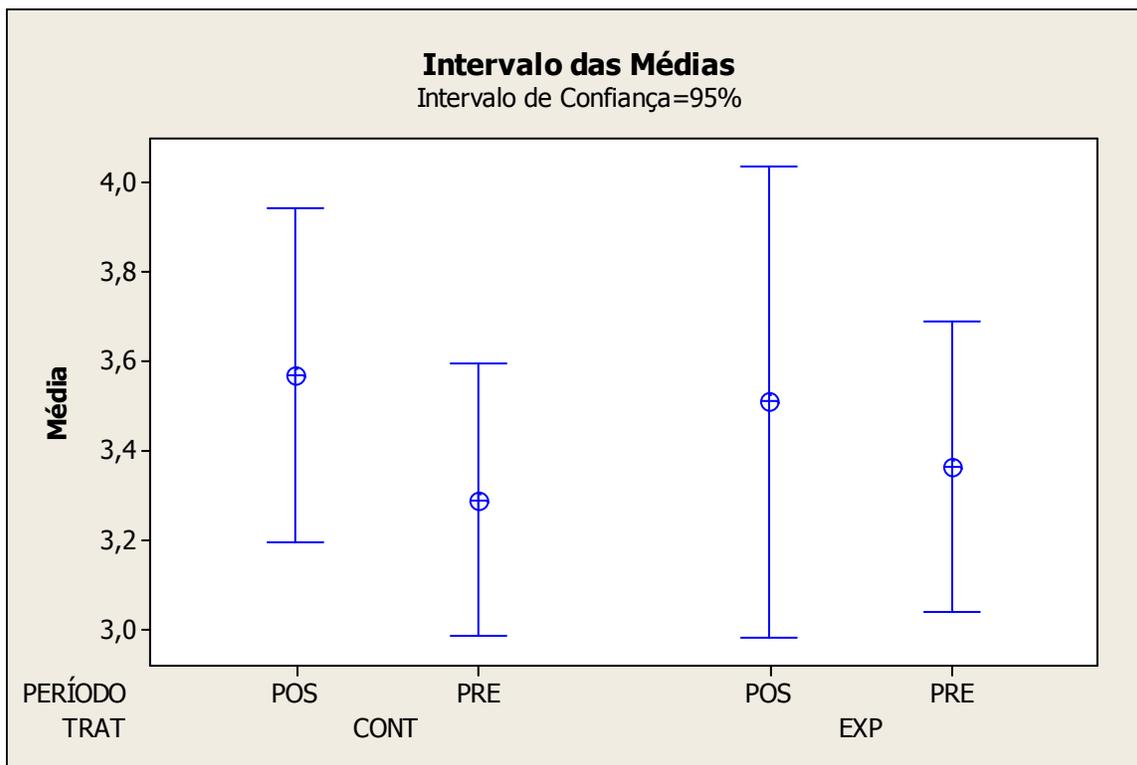
* **DVM:** O teste possui 56 questões, sendo que, para cada questão, o sujeito emite uma resposta que vale 0, 1, 2, 3, 4 ou 5. Somamos o total desta pontuação e dividimos pelo número de questões do teste (56), chegando, assim, à média de pontuação de cada sujeito. Somamos, então, as médias de cada sujeito e dividimos pelo número de sujeitos de cada grupo (experimental n=6, controle n=8). Realizamos este procedimento duas vezes em relação a cada grupo, sendo uma vez referente ao pré-teste e, outra, referente ao pós-teste. Isto define a diferença entre o valor médio do pós-teste e o valor médio do pré-teste, chegando, assim, à

DVM, ou seja, diferença entre valores médios do pós e pré-teste.

**** Valor P:** Este define a probabilidade de que a rejeição da hipótese nula seja procedimento equivocado. O valor resultante (0,391) denota que há, sendo assim, quase quarenta por cento de probabilidade de que a rejeição da hipótese nula seja algo equivocado, valor bastante superior ao limite padrão da significância estatística ($p < 0,05$).

***** Valor T:** Refere-se à relação entre o valor da média final de pontuação e o desvio-padrão de cada grupo. Tal valor, sendo inferior a 1,0, denota que a diferença entre as médias do pré e pós teste é relativamente pequena, em comparação ao desvio-padrão e, portanto, não significativa estatisticamente.

Julgamos também procedente a realização de um gráfico de intervalo de confiança dos dados resultantes. Isto porque, apesar do fato de que a amostra fora selecionada aleatoriamente a partir de uma população, o que se percebeu nos quatorze sujeitos estudados não necessariamente se repetiria em relação a todos os outros sujeitos da amostra. Poderia, assim, haver determinada taxa de variação dos resultados que encontramos neste estudo. O gráfico de intervalo de confiança demonstra o quanto os resultados encontrados em relação à amostra poderiam variar, se realizássemos o tratamento com outros sujeitos da população total. É a tentativa de encontrar, a partir da média amostral, a média populacional, com 95% de confiança. As linhas verticais representam a taxa de variabilidade da média em relação a outros sujeitos da população, e os círculos sobre as mesmas demonstram a média da população:



Elucida-se, a partir da análise deste gráfico, o fato de que os resultados encontrados em relação ao grupo experimental poderiam ser bastante diversos, se aplicados com outros sujeitos da população. Isto porque a linha vertical do pós-teste, do grupo experimental é bem maior que a linha vertical do grupo controle.

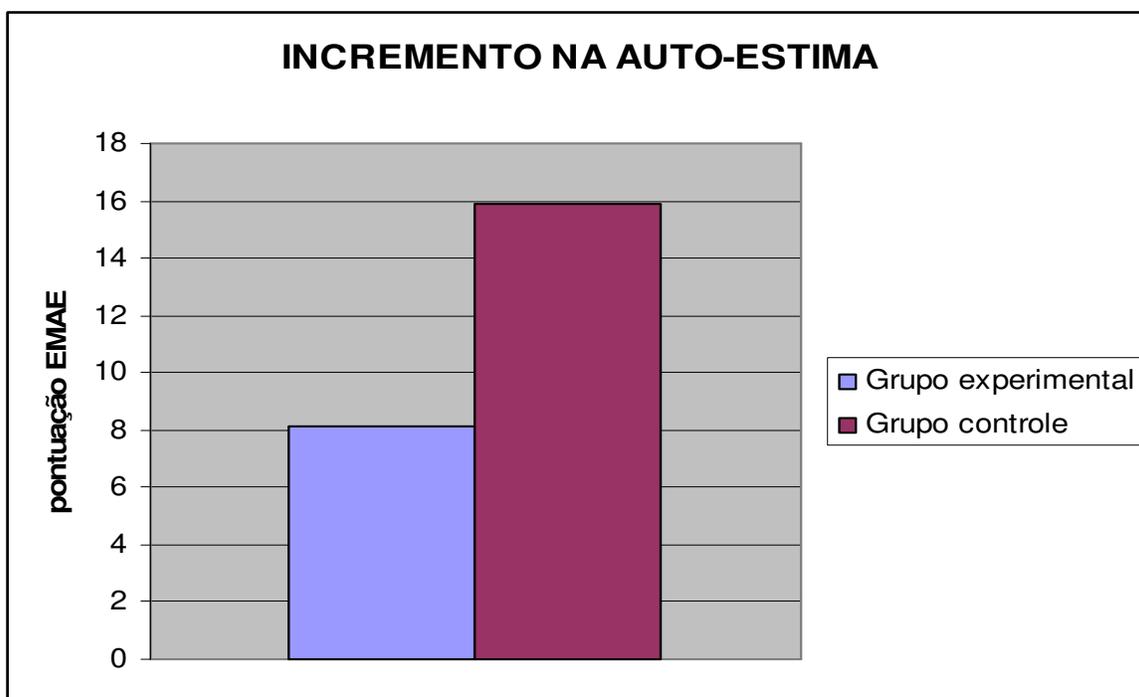
3) DISCUSSÃO

Os dados provenientes da análise acima descrita nos sugerem alguns pontos em específico:

1) *O curso não causou diferenças significativas na auto-estima dos alunos*

envolvidos.

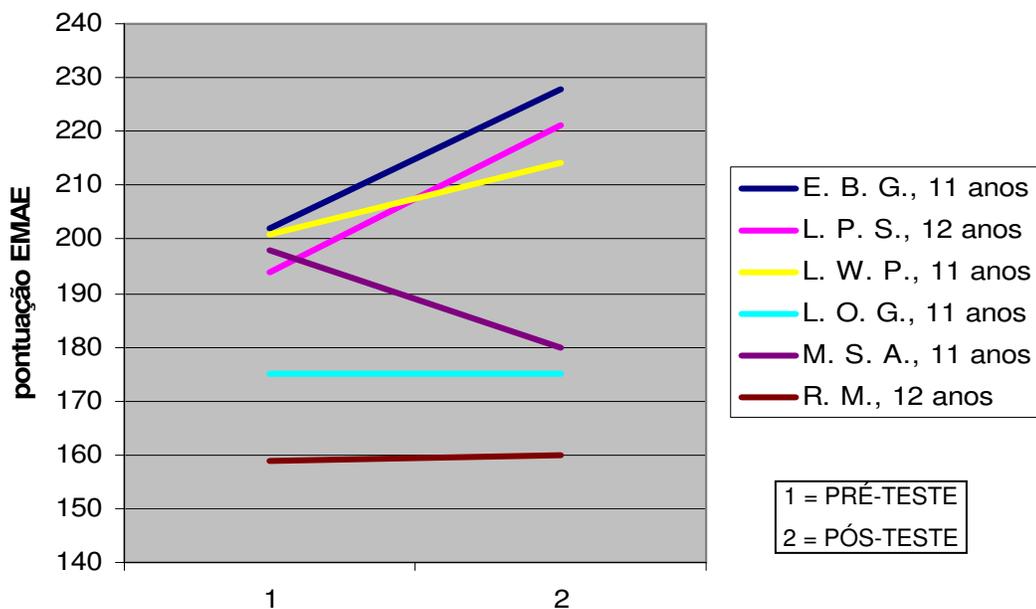
O valor P encontrado através do teste T de Student estabeleceu o fato de que a diferença entre as DVM de cada um dos grupos não é estatisticamente significativa, uma vez que o mesmo representou um valor muito acima do limite crítico de rejeição da hipótese nula ($p < 0,05$). O teste estatístico verificou, assim, que não houve evidência suficiente para rejeitarmos a hipótese nula, ou seja, as crianças e adolescentes que participaram das aulas de Música não apresentaram melhoria significativa de auto-estima, em comparação aos que não participaram. Pelo contrário, o grupo que não se submeteu às aulas de Música demonstrou, paradoxalmente, maior aquisição de auto-estima do que o grupo participante do curso, conforme podemos ver no gráfico abaixo:



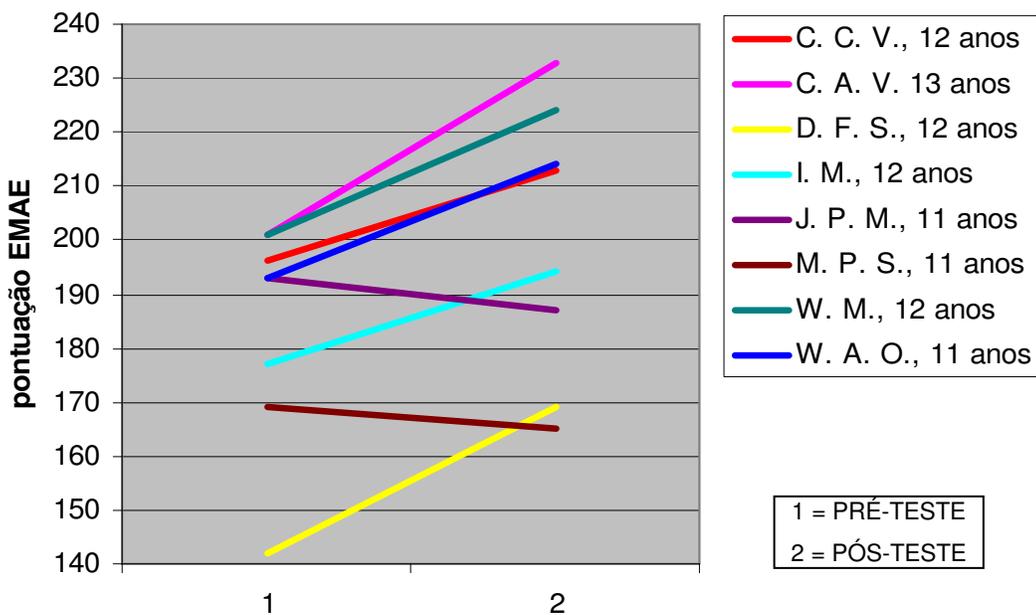
2) Os participantes apresentaram reações bastante diferentes ao curso

Grande disparidade pôde ser observada em relação às pontuações finais dos sujeitos, notadamente os do grupo experimental. É o que vemos abaixo:

MODIFICAÇÃO DA AE - GRUPO EXPERIMENTAL



MODIFICAÇÃO DA AE - GRUPO CONTROLE



Isto nos retrata um fato referente à dinâmica psicológica do fenômeno em questão: Cada participante reagiu ao curso de maneira particular. No caso específico do grupo experimental, notamos que, enquanto três alunos apresentaram aumento significativo de auto-estima, dois permaneceram com a auto-estima praticamente estável e um mostrou declínio neste construto. Em relação ao grupo controle, o desvio-padrão é um pouco mais ameno, havendo um acréscimo em nível de auto-estima de todos os participantes, exceto de dois que apresentaram declínio.

Os alunos do grupo experimental sinalizaram, sendo assim, reações bastante diversas ao curso desenvolvido. Este fato é confirmado através do gráfico do intervalo de confiança que, conforme supracitado, demonstrou ser o grau de variabilidade na generalização bastante grande, especialmente no caso do grupo experimental.

Tais resultados devem ser, todavia, interpretados com cautela, devido a alguns fatores em específico:

Em primeiro lugar, podemos citar que o tamanho da amostra é bastante pequeno para pesquisas de caráter estatístico. É certo que não se mostrou possível a realização de uma pesquisa maior, uma vez que, a despeito de esforços do educador no sentido de manter o número inicial de alunos envolvidos no referido curso (dez), houve 40% de desistência.

Há de se notar também que as respostas de questionários de auto-relato estão sujeitas à conduta de cada indivíduo respondente. Assim, fatores como desejabilidade social, ou o nível de sinceridade ao responder as questões, têm peso indiscutível no momento de coleta de dados, sendo possível, assim, que cada indivíduo tenha agido com diferente nível de sinceridade ao responder as questões. Isto impossibilita a realização de comparações fidedignas dos resultados emitidos por cada aluno. A posição defendida por Baumeister et al (2004) ratifica o proposto: “é extremamente complexo medir construtos psicológicos como inteligência e criatividade, porque não há maneira de saber se as respostas

dadas pelo sujeito realmente refletem a realidade”.

Além disso, é possível que, pelo fato do mesmo questionário ter sido aplicado em momentos diferentes, porém relativamente próximos temporalmente (três meses), os sujeitos podem ter respondido as questões, no segundo momento, de forma “viciada”: Podem ter lembrado das alternativas por já terem as respondido, e dessa forma, elegido a mesma opção que fora escolhida no pré-teste apenas para que não houvesse contradição, mesmo que isto não refletisse sua real concepção naquele momento.

Há que se perceber, também, a duração do curso empreendido: É possível que neste programa de ensino, relativamente curto - três meses de duração - não tenha havido tempo suficiente para que alguns dos alunos internalizassem os conteúdos musicais de forma fluente e significativa, o que impossibilitaria, assim, a aquisição de benefícios extra-musicais no aspecto psicológico. Isto porque, como já citado no quarto capítulo, a experiência estética, apesar de, à primeira vista, parecer ser algo dissociado dos objetivos de trabalhos de Educação Musical que visem o desenvolvimento psicológico, na verdade é pré-requisito a tal intento. Por isso, sendo esse o caso, como ver benefícios decorrentes da execução de um instrumento musical se não houve ao menos tempo para que o indivíduo efetivamente aprendesse a tocá-lo?

Indo além, a grande variação nos resultados obtidos pelos membros do mesmo grupo pode conduzir-nos a uma discussão mais aprofundada: Adentra-se na seara das discussões referentes aos modelos teóricos que procuram explicar a conduta humana. A dinâmica psicológica percebida, na qual cada sujeito age de determinada maneira frente a um mesmo estímulo, poderia ser interpretada como fator de rejeição de linhas teóricas estritamente comportamentais, baseadas no sistema binário S – R (estímulo - resposta). Este mecanismo não ocorre de maneira invariável, da mesma forma para com todos os alunos. Clarifica-se o fato de que, entre o S e o R, há o educando como sujeito ativo do processo, com sua opção, sua aceitação ou não do trabalho levado a cabo. Isto nos conduz a uma

corroboração de linhas teóricas de caráter existencialista, e não comportamentais. Faz-se necessário, assim, que o educador musical que intenta a evolução psíquica de seus alunos tenha em mente o fato de que sua atividade não consiste em fator onipotente em relação à psique de seus pupilos, mas sim em uma das peças deste intrincado quebra-cabeças chamado personalidade.

4) RESULTADOS DA EMAE

A EMAE apresentou como resultado o fato de que não há evidências para afirmar-se que o curso de Educação Musical através do violão, nos moldes do que foi avaliado nesta pesquisa, efetivamente aumentou a auto-estima das crianças e adolescentes envolvidos. Explicita-se também o fato de que os sujeitos respondem de maneira bastante diversa ao trabalho de Educação Musical em questão. Há que se avaliar tais resultados com cautela, entretanto, uma vez que o tamanho da amostra que foi utilizada é relativamente pequeno.

CAPÍTULO 6.6

RESULTADOS DA ANÁLISE MICROGENÉTICA

1) CRITÉRIOS DE REALIZAÇÃO DA ANÁLISE MICROGENÉTICA

A análise microgenética foi levada a cabo através do seguinte roteiro: Filmamos todos os encontros realizados, incluindo ensaios e apresentações e, logo após, assistimos a todos esses registros e realizamos descrições dos mesmos. Feito isso, passamos a avaliar cada uma das descrições e identificar fatores relacionados aos diferentes benefícios extra-musicais. É preciso notar: A análise microgenética não teve como intuito verificar categoricamente que os educandos **adquiriram** determinados benefícios. Na realidade, as descrições realizadas apenas nos demonstram episódios que, aparentemente, apresentaram potencial de propiciar essas melhorias.

Tais observações foram organizadas através de *blocos temáticos*, cada um possuindo um benefício extra-musical específico como mote de investigação. Cada um dos blocos temáticos foi ilustrado com cenas específicas - chamadas no contexto desta análise de *episódios*.

Obs.: Conforme já citado no capítulo 5, As transcrições integrais das filmagens se encontram no ANEXO V.

2) ANÁLISES REALIZADAS

As avaliações levadas a cabo evidenciaram a presença de momentos propícios ao florescimento de determinados benefícios extra-musicais. Abaixo dispomos as discussões que foram levadas a cabo em relação a cada constructo, sendo que, além de descrever os episódios específicos, incluímos uma breve conceituação de cada um dos aspectos enfocados:

COOPERATIVISMO

Cooperar é trabalhar em conjunto para uma mesma finalidade. Tal procedimento envolve habilidades de liderança, comunicação, negociação, resolução de conflitos, fatores de grande importância em muitos momentos de nossas vidas, como, por exemplo, nas relações familiares, no ambiente profissional, ou ainda no ambiente educacional. Especificamente quanto a este último microcosmo, nos citam Cava e Musitu (2000, p.43, tradução nossa) que atividades educacionais realizadas cooperativamente têm possibilidade de melhorar a auto-estima dos educandos, porque “os alunos que as realizam aceitam mais os demais e se sentem também mais aceitos por eles, por trabalharem em conjunto”. Por terem ocorrido de forma coletiva, as aulas observadas apresentaram inúmeros trabalhos cooperativos. Os episódios descritos abaixo ilustram tal fato:

Episódio 1 → Sexta aula, 0:44:43 a 1:43:00

O professor praticava dois acordes com os alunos, “D” e “A7”. De repente, inicia-se o aprendizado de uma música que utiliza estes dois acordes: *La Bella Luna*, da banda *Paralamas do Sucesso*. O educador chama, então, a aluna R.M., e solicita que ela entregue para os colegas algumas partituras, previamente preparadas para a atividade. Dava-se início a uma atividade que o mesmo denominou “quebra-cabeças”, uma técnica de ensino adaptada do método de ensino cooperativo *jigsaw* (quebra-cabeças, em inglês), presente em Cava e Musitu (2000, p. 42) (vide ANEXO IX). Os diálogos empreendidos em sala são transcritos abaixo:

O professor forma alguns grupos na sala e então distribui diferentes folhas de exercícios para cada aluno, indagando-os:

Professor: - *Gente, sabe o que é cooperar? É trabalhar em conjunto para o mesmo fim. Cada um tem uma peça da música e no final junta e vai dar certo. Se cada um fizer a sua parte, no final vai dar certo. Se fizer sozinho, daí não dá certo, mas se juntar dá.*

Escreve algo no quadro e torna a dialogar:

Professor: - *Se no final der certo, é que a equipe fez certo as coisas. Se não der certo, aí o problema não é de uma pessoa só, é da equipe inteira...*
- *Então todos têm que trabalhar juntos pra dar certo... Então cada um tem uma folha diferente... Tem um que tá escrito melodia, não tá?... Quem tá com o escrito melodia aí?*

M. S. A.: *Eu.*

Professor: *E quem tá com harmonia?*

R. M.: *Eu.*

Professor: *Legal. Harmonia é o acompanhamento. Melodia é a nota que soa por cima, entenderam?*
- *Então, o que vai acontecer: Na hora em que juntar harmonia e melodia, daí você consegue tocar a música inteira. Só um ou só o outro não consegue tocar a música... Então o que a gente vai fazer: a gente vai agora pegar um grupo especializado em melodia, tá?*

O professor se desloca pra um canto da sala e chama os alunos que tinham recebido a folha denominada como “folha da melodia”, desconstituindo, assim, os grupos que havia formado e formando novos grupos na sala:

Professor: - *E todo mundo que for da harmonia vai pro outro grupo, entenderam? Agora é o grupo dos especialistas em cada coisa.*

Um longo tempo é transcorrido, sendo que vários e diferentes momentos tomam parte do episódio (os alunos saem para ir ao banheiro, treinam suas respectivas partes, o professor passa em cada grupo para ver

como estava ocorrendo a execução, etc...). Após isto, o professor inicia a segunda parte da atividade:

Professor: - *“Vamo” fazer agora o seguinte, gente, ó... Agora vai voltar pra aqueles grupos de antes, gente... Qual era o grupo? Então agora, gente... Esse aqui era o grupo dos especialistas, especialistas em melodia e especialistas em harmonia. Então agora cada um vai voltar pro seu grupo, tá?*

Os alunos retornam aos grupos que haviam sido montados no início da atividade, antes da formação dos grupos de especialistas.

Professor: - *Agora “vamo” fazer o seguinte, ó... Quem sabe a melodia vai ensinar pros outros que não sabem, tá?*

Os alunos iniciam mais uma vez uma atividade coletiva de aprendizado, sendo que, desta vez, cada um ensinava ao outro um elemento da música que havia aprendido – melodia ou harmonia – constituindo, assim, a execução completa da peça.

Desta maneira, faz-se presente uma situação na qual os alunos realizam o exercício proposto de maneira cooperativa, exercitando as diversas habilidades envolvidas (negociar, comunicar-se, resolver conflitos, emitir retorno verbal, lidar com críticas, etc...)

Episódio 2 → Segunda aula, 0:31:47 a 0:35:30

Nesta aula, ocorria treinamento da coordenação motora básica dos alunos, através de exercício dos dedos indicador, médio, anular e mínimo. Dentro de alguns instantes, o aluno L. O. G., 11 anos se destacava frente a seus colegas, executando com maior destreza a atividade proposta. O professor, verificando tal

fato, logo sugeriu que esse aluno auxiliasse os colegas que ainda não conseguiam realizar a atividade:

Professor (se dirigindo a L. O. G.): - Legal, você tá conseguindo fazer já, né?

L. O. G.: Tô.

Professor: - Jóia, então faz assim ó... Você ensina a M., ta?

Nesse momento, L. se dirige até M. e lhe auxilia a realizar o exercício.

Instaura-se, portanto, um ambiente de aprendizagem cooperativa, na qual quem está em nível mais avançado auxilia seu companheiro.

Episódio 3 → Sétima aula, 18:23 a 19:10

Professor: E aí, L., tá conseguindo fazer?

L. O. G.: Ah, tá difícil.

Professor: Então, R., você pode ajudar ele? (se dirigindo a R.).

Assim, R. se dirige a L. e lhe ensina como realizar a atividade proposta.

Mais uma vez temos, então, a aprendizagem ocorrendo de forma cooperativa, e assim se instaura a possibilidade de potenciação das diversas habilidades interpessoais dos educandos.

É interessante notarmos que a realização de atividades cooperativas tem relação estreita com um conceito da teoria sócio-histórica: a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Este constructo, um dos alicerces da teoria

vygotskyana, consiste na “distância cognitiva” do indivíduo entre seu *desenvolvimento real* (montante de operações e funções psicológicas que o indivíduo tem capacidade de realizar sem o auxílio de outros mais capazes) e seu *desenvolvimento potencial* (grupo de operações e funções psicológicas que a criança já possui em seu "repertório" comportamental e psicológico e que prescindem do auxílio de outros para serem levadas a cabo). O desenvolvimento das potencialidades dos membros mais imaturos de uma dada cultura é estimulado pelas interações sociais com indivíduos mais capazes e, assim, se estabelece a premissa de que "o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só" (VYGOTSKY 1991, p. 113). Tal fato pode ser claramente percebido nos episódios supracitados.

No episódio um, por exemplo, cada aluno ensinava para seu colega um elemento que faltava para tornar a música completa, montando assim o “quebra-cabeças musical”. Isto claramente exemplifica a presença do conceito das *ZDPs* nas atividades realizadas, já que o *desenvolvimento real* dos alunos era, como pudemos ver, potencializado através da criação de *ZDPs* por seus colegas, que lhes ensinavam os elementos faltantes da peça. Os estudantes alcançavam, desta maneira, seu nível de *desenvolvimento potencial* em relação ao objeto de estudo em questão.

CRIATIVIDADE

A criatividade já fora bem definida por Webster (1990) como a união do pensamento divergente (imaginativo) com o convergente (factual) e, conforme vimos no capítulo quatro, a mesma pode ser potencializada através de atividades de criação musical, tais como improvisação e composição. Alguns momentos do trabalho observado compreenderam atividades relacionadas a estes fins, como nos

demonstram os episódios descritos abaixo.

Episódio 4 → Décima Primeira Aula, 0:55:37 a 1:18:44

Neste momento, o educador desenvolvia uma atividade denominada “Minha música”, que consistia na composição de uma obra por cada um dos alunos, através do uso de algumas notas pré-estabelecidas pelo educador. A composição deveria, após finalizada, ser escrita no quadro e executada na frente da sala para que os colegas pudessem ver.

Professor: - *Então é o seguinte. Cada um vai fazer a sua própria música, entenderam? - Vai escrever no caderno, e eu vou dar um tempinho pra que vocês venham aqui na frente, escrever lá no quadro e tocar, apresentar pros outros. –Dez minutinhos, tá?*

L .O. G.: *Dez minutos só, ô louco...*

Os alunos começam a criar suas próprias músicas e, ao final do período, E. é chamado pelo professor para executar o que tinha composto na frente da sala, para que todos os colegas pudessem ver. Após escrever no quadro, tocar e ser aplaudido pelos amigos, o professor se dirige aos demais alunos:

Professor: - *E aí, viu que bonito? Gente, já estão conseguindo tocar a música de E.?*

Classe: - *Não!*

Neste momento, o professor novamente se dirige a E.:

Professor: - *Tá, agora você vai ensinar os outros da sala a tocar sua música, tá?*

Então E. se dirige aos colegas e lhes ensina a tocar sua música, sendo que, ao final do episódio, todos já podiam executá-la.

Quando indagados a respeito da possibilidade de executar a música que E. havia transcrito no quadro, os alunos respondem negativamente. Então, o

professor pede que E. ensine a seus colegas sua música. Desta forma, além de haver potencialização da criatividade, por tratar-se de composições dos próprios alunos, mais uma vez há a criação de *ZDPs* dos aprendizes, por meio das instruções dadas pelo colega que estava em estágio mais avançado.

Episódio 5 → Décima Primeira Aula, 1:35:12 a 1:41:15

Neste momento, se dava prosseguimento à atividade “Minha Música”, supramencionada. Cada aluno já tinha executado sua própria música na frente da sala, para os colegas verem. Então, o professor diz que, quem quisesse, poderia criar outra música e toca-la na frente da sala. O aluno L. O. G. se apresenta como interessado na atividade e, então, compõe uma nova peça e a executa para os colegas. Tal música era composta apenas por uma nota, executada continuamente através de semínimas. O professor, instigado por tamanha constância melódica, indaga L. O. G. a respeito do fato. O aluno então lhe responde que isso ocorreu porque o nome da música era “Vitrola Quebrada”, ou seja, a música só tinha uma nota porque a vitrola tinha parado naquele lugar do disco. Vejamos o diálogo abaixo, transcrito da filmagem:

Professor: - *Bom, “vamo” lá gente. Agora, já que todo mundo já tocou sua música, nós vamos pra segunda rodada, tá? Ou seja, cada um que quiser compor mais uma música, vai ter a chance de novo...*

L. W. P.: - *Ah, mais uma, professor?*

L. O. G.: - *Oba, vou compor mais uma!*

Professor: - *Então vamos lá.... dez minutinhos, ta?*

Passam-se cerca de dez minutos, e o professor então questiona a classe:

Professor: - *E aí, quem fez?*

L. O. G.: - *Eu fiz! Posso mostrar, professor?*

Professor: - *Pode. Pode vir aqui na frente.*

Então, L. O. G. vai até a frente da sala e executa sua música.

Professor: - *Tá, mas e aí? É só uma nota mesmo?*

L. O. G.: - *Ué... É a vitrola quebrada, né, professor...*

Pôde-se perceber, através deste episódio, a criatividade demonstrada pelo aluno, realizando algo bastante inusitado, uma imitação de uma vitrola quebrada por meio da repetição de apenas uma nota. A insistente execução de um mesmo som metaforiza, assim, o aparelho de som que retorna sempre ao mesmo ponto do disco. Percebe-se, assim, um momento de florescimento do potencial criativo dos educandos.

AUTO-ESTIMA

A auto-estima pode ser entendida, conforme já vimos anteriormente, como o sentimento que o indivíduo possui em relação a si mesmo. Uma auto-estima satisfatória é, portanto, o sentimento positivo que o indivíduo tem a seu respeito.

Para Rogers (1970 *apud* Moysés, 1982, p. 15), fator de grande importância para que se alcance uma boa auto-estima é a presença de um clima de aceitação da pessoa, isento de ameaças ou declarações punitivas. Mead (1934), por sua vez, com uma visão mais social do autoconceito, chama a atenção para a importância das avaliações que o sujeito recebe, a seu respeito, dos *outros significantes*. Os outros significantes são aqueles com os quais o sujeito tem um forte vínculo afetivo, tais como os pais, professores, e seus iguais (companheiros que estão em fases similares de maturidade cognitiva, social e emocional). Isto,

traduzido para o microcosmo educacional, resulta em dois procedimentos básicos: A emissão de avaliações positivas, como, por exemplo, elogios (o que vem de encontro ao proposto por Mead, uma vez que o professor pode ser considerado um outro significativo à criança); e o estabelecimento de uma conduta democrática por parte do professor (coerente ao clima de aceitação citado por Rogers). Estes dois fatores se fizeram presentes em alguns episódios observados, conforme vemos abaixo:

Episódio 6 → Quinta Aula, 1:28:03 a 1:28:45

Neste momento, os alunos estavam praticando um *poutporrit* de músicas folclóricas, composto pelas músicas *Pezinho* (folclore gaúcho) e *Trem de Ferro* (folclore nacional). O professor, coordenando a atividade, estabeleceu que a música deveria acabar com uma frase melódica descendente, especificando quais notas deveriam ser cantadas pelos alunos. Nesse momento, a aluna R. M. olha para o professor e diz que o final poderia ser também ascendente, ao invés de descendente. Então, o professor acata a sugestão e executa a música da maneira proposta pela aluna, configurando-se, desta forma, um clima de aceitação da opinião da aluna:

Professor: - *Olha só, gente, presta atenção! Vocês fazem, depois desta música, assim, ó (cantando a melodia sugerida como final do poutporrit). É diferente da parte de antes, entenderam?*

R. M.: - *Pode ser assim também, né, professor? (cantando uma melodia diferente da sugerida pelo professor).*

Professor: - *É verdade, pode ser assim também. (e executa novamente a música, porém desta vez acabando da maneira proposta pela aluna).*

Episódio 7 → Quinta Aula, 1:28:03 a 1:28:45

,

Nesta aula, o professor treinava os acordes de D e A7, junto aos alunos. Certa altura, fitou-os e os parabenizou, afirmando que os mesmos haviam evoluído bastante tecnicamente desde a primeira aula realizada.

Professor (após os alunos terem terminado a execução do exercício de acordes): - *Legal... Muito bom, gente! Quero parabenizar vocês porque vocês já estão bem melhores do que estavam na primeira aula. Vocês melhoraram bastante!*

Assim, se no exemplo supramencionado se mostrou uma situação democrática, neste momento se faz presente a emissão de elogios, de maneira que as duas premissas citadas anteriormente se concretizam nos encontros realizados.

PERSEVERANÇA

Conforme já visto anteriormente, perseverança é a característica de prosseguimento na execução de determinada tarefa até sua consumação, a despeito de possíveis empecilhos que possam surgir no decorrer de sua realização. Algumas situações do trabalho realizado, tais como a que descreveremos abaixo, nos demonstram momentos de exercício da perseverança dos educandos:

Episódio 8 → Ensaio Geral (Décimo quarto encontro) 0:52:12 a 0:59:15

Neste encontro, dedicado ao treino das músicas que seriam executadas na primeira apresentação que os alunos iriam fazer (no dia seguinte), o professor buscava eliminar os últimos equívocos de execução que ainda se faziam presentes nas músicas. Solicitava que os alunos repetissem determinados trechos da peças, já previamente aprendidas nas aulas anteriores, até que as obras estivessem sendo executadas satisfatoriamente, ou seja, com as notas e figuras rítmicas corretas. Isto não ocorreu de pronto, mas sim, fizeram-se necessárias inúmeras repetições, estudos, práticas de alguns dos trechos mais problemáticos das peças.

Os alunos mostravam-se indispostos a seguir praticando a mesma música, em muitos dos momentos, apesar de não terem ainda alcançado uma execução satisfatória. Nessas horas, o professor solicitava que eles continuassem treinando a passagem que era mais dificultosa, apesar da vontade momentânea que eles apresentavam de não mais prosseguir no treinamento. Tal cena se repetia diversas vezes, até que, em determinado momento, os alunos conseguiram tocar a música do início ao fim corretamente. Nessa hora, ficaram bastante satisfeitos com o resultado que alcançaram, o que possibilitou que o professor lhes transmitisse a idéia de que a perseverança traz resultados positivos a qualquer área de interesse do indivíduo. Abaixo se encontra a transcrição do trecho:

Os alunos acabam de executar a música que estavam treinando.

L. O. G.: - *Agora saiu!*

R.M.: - *Êba! Agora ficou legal! (levantando os braços).*

Professor: - *Legal, né? Viu? Então, tem horas que tem que se concentrar... Certo? Vocês perceberam que, às vezes, pra você conseguir um resultado bom, você precisa o quê?*

L. W. P.: - *Silêncio...*

Professor: - *Silêncio pra quê? Pra poder se concentrar e treinar... E isso pra qualquer coisa na vida... Se você quer ser jogador de futebol, o que precisa?*

L. W. P.: - *Precisa a bola, professor...*

Professor: - *Certo, e o que mais? Precisa se concentrar, pra treinar, certo, até conseguir acertar os chutes...Ó, se você quer ser advogado, você precisa o quê?*

L. O. G.: - *Você precisa ter cliente, professor! (brincando).*

Professor: - *Certo, mas pra virar advogado, precisa o quê? Treinar muito. O que é isso? Ler muito livro, fazer silêncio pra poder treinar bastante as leis... Entenderam, pra qualquer coisa na vida...*

3) RESUMO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE MICROGENÉTICA

A análise microgenética nos sugere que o trabalho realizado apresentou inúmeros momentos propícios à aquisição de benefícios extra-musicais no aspecto intrapessoal, especificamente em relação ao cooperativismo, criatividade, perseverança e auto-estima.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO

Uma vez que diferentes instrumentos de medida foram utilizados em nossa pesquisa, faz-se necessário que discutamos os dados encontrados de maneira sincrética, em busca de uma visão ampla do fenômeno.

Em primeiro lugar, é preciso relembrar que as quatro técnicas de coleta de dados utilizadas apresentaram diferentes finalidades: Uma resultou em uma descrição do trabalho e levantamento de indícios de situações favoráveis à aquisição de benefícios diversos (análise microgenética). Outra técnica, o teste projetivo, ocupou-se da avaliação de aspectos do inconsciente dos educandos, sendo abrangente por trazer dados referentes a 38 diferentes traços de personalidade. Os outros dois instrumentos (EMAE e entrevistas semi-estruturadas) trataram especificamente do constructo auto-estima, sendo o primeiro um levantamento de dados objetivos e, o segundo, um método semi-estruturado com orientação qualitativa. Devido aos direcionamentos surgidos nessa discussão, organizamos a presente seção de maneira tripartida: 1) Conseqüências extra-musicais percebidas¹⁵, 2) Detalhamento referente à auto-estima, 3) A importância da participação familiar à aquisição de benefícios extra-musicais.

1) CONSEQÜÊNCIAS EXTRA-MUSICAIS PERCEBIDAS

Este tópico será norteado pelos dados oriundos do HTP, dada a maior abrangência deste instrumento de coleta em relação a variados aspectos do indivíduo, mas, concomitantemente, citaremos informações provenientes dos outros instrumentos utilizados. Abaixo estão elencados os benefícios psicológicos de maneira hierárquica de acordo com a magnitude da diferença percebida ao final do curso entre os dois grupos (diferentes itens com números iguais denotam uma

¹⁵ Uma vez que as análises não demonstraram somente aspectos positivos manifestados pelos alunos do curso de música, mas também um traço negativo, julgamos mais adequada a utilização do termo “conseqüência”, em detrimento de “benefício”.

mesma colocação no ranqueamento).

1) Diminuição de conflitos (62,5% a mais no grupo experimental)

Apesar do fato de que esta foi a diferença mais significativa percebida entre os grupos, não há muitas hipóteses a este respeito, uma vez que, conforme consta no capítulo quatro, não localizamos estudos que tratam de tal relação. Para que se possa sugerir alguma possível explicação, devemos, antes de mais nada, tentar compreender o sentido deste traço psicológico: Tal substantivo, por ter sido utilizado de maneira genérica, nos remete às mais variadas dificuldades psicológicas encontradas pelo indivíduo, em variados momentos de sua vida. Pensando no microcosmo específico de nosso estudo, ou seja, a adolescência, pode-se especificar um pouco mais o sentido deste termo.

Para Erikson (1950), o conflito-mor da adolescência seria o que ele chama de “crise da identidade”, que pode ser entendida como um tempo de procura por um novo senso de *self*, composto por antigas e novas concepções adquiridas a seu respeito.

Outros autores indicam ainda algumas crises típicas desta fase de vida, dentre as quais se destacam a necessidade de independência; hostilidade para com as figuras representativas de autoridade; conflitos de estudo e trabalho, atritos familiares (muitas vezes relacionadas ao divórcio dos pais), vicissitudes referentes a temas morais (como, por exemplo, discussões sobre gravidez e aborto), e também a escolhas amorosas.

Também se destacam os conflitos referentes à esfera sexual: Para Santrock (1994, p. 25), estes seriam originados da incongruência entre o processo de maturação corporal e as normas sexuais repressoras, que são transmitidas, muitas vezes, pelos pais. Poderíamos, então, lançar a seguinte questão: Pode realmente a participação no referido curso de Música ter contribuído para com a estabilização de conflitos desta natureza? Acreditamos não haver, aparentemente, uma relação direta entre a atividade musical e conflitos sexuais e conflitos de estudo e trabalho, por exemplo. Entretanto, uma vez que, conforme a concepção eriksoniana, esta

fase se caracteriza pela busca da identidade, é possível imaginar-se que, a partir do momento em que o adolescente se conscientiza de uma habilidade que possui (no caso específico, a habilidade musical), favorece-se, em última instância, o auto-conhecimento por parte deste sujeito. Esta maior auto-percepção, por sua vez, poderia contribuir para que se consolidasse seu senso de identidade, diminuindo, assim, o nível global de conflitos do adolescente.

2) Melhoria das relações familiares (50% a mais no grupo experimental)

O HTP indica que 50% dos alunos do grupo experimental apresentaram melhoria das relações familiares, ao final do curso.

É possível que o curso tenha propiciado maior desenvolvimento dos educandos, de maneira que os mesmos passassem a sentir-se mais seguros de si e, por conseguinte, mais tolerantes no microcosmo familiar. Paralelamente, pode ter havido percepção, por parte dos pais, e também dos irmãos, de uma nova habilidade adquirida por seus filhos – a capacidade de executar um instrumento musical – de maneira que os mesmos pudessem valorizar seus filhos de maneira mais acentuada do que já vinham fazendo.

2) Tendência a devaneios e fantasias (50% a mais no grupo experimental)

Dentre todas as diferenças significativas, esta foi a única que apresentou teor negativo em relação ao grupo experimental. Isto porque a tendência a devaneios e fantasias é, muitas vezes, empecilho à efetivação de tarefas mais objetivas, ligadas ao concreto, uma vez que o sujeito tende a se prender em aspectos fantasiosos e se distancia, assim, da realidade. Esta falta de percepção da realidade pode ser considerada um problema, na medida em que não há, nestes casos, modo do sujeito agir da forma adequada, realista e compatível com suas próprias características e aspectos do ambiente que o cerca.

É complexo supormos alguma reflexão que demonstre possíveis relações

entre o trabalho de ensino musical observado e este aspecto psicológico em específico, uma vez que não foi localizado, em nenhum momento de nossa revisão bibliográfica, qualquer pesquisa referente a isso. Contudo, poderíamos supor que o trabalho com Arte, voltado muitas vezes para o pensamento divergente, imaginativo, tem o potencial de exercer influência tal nos educandos a ponto dos mesmos apresentarem um padrão cognitivo relativamente distanciado do pensamento concreto, factual. Atividades de composição musical, por exemplo, poderiam exercitar este sistema de pensamento, uma vez que supõem uma postura imaginativa, abstrata, por parte do aluno.

3) Diminuição do sentimento de inferioridade e baixa auto-estima (37,5% a mais no grupo experimental)

É interessante perceber que, dentre os alunos do grupo experimental que apresentaram diminuição de sentimento de inferioridade e baixa auto-estima, 33,33% apresentou melhoria mais acentuada que os demais alunos, tendo, além da diminuição do sentimento de inferioridade, uma efetiva melhoria da auto-estima.

A análise microgenética e as entrevistas confirmam o resultado, como pudemos ver no capítulo anterior. Dentre os fatores que cremos terem possivelmente propiciado tal resultado, podemos citar: a emissão de elogios, a presença de um clima democrático em sala, a utilização da regulação integrada ao invés da regulação introjetada (ao invés de dar ordens, mostram-se aos alunos razões plausíveis para o pedido que se quer fazer, de maneira que os mesmos possam ter a sensação de escolha, e não de submissão); a presença do nome de cada aluno na pasta que o mesmo utilizaria nas apresentações em público; existência de elogios nos materiais didáticos – no programa de curso, apresentado na primeira aula, já constava a afirmação de que os alunos que foram selecionados ao curso eram inteligentes (vide ANEXO VI); realização de atividades de composição e execução em sala, para que os outros colegas pudessem ver e aplaudir; a eleição de um ajudante do professor, em cada aula, que tinha seu nome

escrito em uma placa afixada ao lado do quadro-negro, além do recebimento de um certificado ao final do curso (vide ANEXO VIII).

3) Diminuição da sensação de pressão por parte do meio (37,5%)

A “pressão por parte do meio” pode ser definida como a presença de elementos intimidadores no ambiente que cerca o indivíduo. Não temos conhecimento de bibliografia que aborde relação entre a Educação Musical e tal constructo, e também não dispomos de muitas deduções hipotéticas, explicativas, em referência a tal tópico. Todavia, poderíamos supor que as crianças, antes de participarem do curso, apresentavam desempenho escolar mais reduzido que o de seus colegas, (uma vez que os alunos participantes foram selecionados por terem auto-estima reduzida e muitas vezes o mau desempenho escolar se correlaciona positivamente com uma baixa auto-estima) e, por esse motivo, serem motivos de zombaria por parte dos colegas. Assim, ao participarem das aulas de Música e verem florescer uma nova habilidade, podem ter fortalecido sua auto-percepção geral e, por conseguinte, podem ter transferido esta sensação para o microcosmo escolar, de forma que o mesmo não mais lhes apresentasse tamanha ameaça. Também se pode inferir que, pelo fato de que o trabalho ocorreu em um ambiente permeado por relações afetivas saudáveis, isento de cobranças excessivas, a chance de que se desenvolvesse a percepção de pressão por parte do meio se reduzia, uma vez que, em linhas gerais, quanto mais há cobrança, mais há chance de haver ansiedade e, portanto, tal sentimento.

4) Melhoria da sociabilidade (33,33% a mais no grupo experimental)

De forma convergente ao que estudos que trataram do tema Música e sociabilidade (FORRAY, 1997; ORIOL E PARRA, 1979) nos sugerem, o HTP indica que o curso teve um reflexo positivo na sociabilidade dos sujeitos envolvidos. A análise microgenética corrobora o achado, por citar indícios de desenvolvimento do

cooperativismo, uma faceta da sociabilidade.

Pelo fato de que muitas das atividades empreendidas eram levadas a cabo por meio de realizações coletivas, cremos que realmente o curso pode ter propiciado uma melhoria em tal característica. Dentre estas atividades, podemos citar a atividade do *quebra-cabeças*, na qual os alunos tinham que treinar partes específicas da música; a atividade *Minha música*, na qual os alunos ensinavam seus colegas a executarem a peça que haviam composto; além das atividades de prática de regência, por exemplo, nas quais os aprendizes executavam a música ao comando de algum de seus colegas. O fato do HTP ter indicado também uma *diminuição da dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo* (33,33% no grupo experimental), reforça a idéia do incremento das habilidades sociais das crianças que participaram do curso de ensino musical.

A análise microgenética levantou indícios ainda de alguns outros aspectos que não se fizeram presentes dentre as principais conseqüências do HTP: a *criatividade* e a *perseverança*. O paradigma indiciário, utilizado na análise microgenética, nos leva a crer na efetiva potencialização destes traços, uma vez que diversas situações consideradas favoráveis a tais aspectos foram identificadas no trabalho observado (para maior detalhamento a esse respeito, vide capítulo 6.1). Entretanto, não nos alongaremos em relação a estas conseqüências, já que tais aspectos não foram corroborados por nenhum dos outros instrumentos.

2) DETALHAMENTO REFERENTE À AUTO-ESTIMA

Uma vez que três foram os instrumentos que se relacionaram ao constructo auto-estima, algumas informações adicionais devem ser expostas, em relação a este traço de personalidade.

Conforme pudemos ver nos capítulos anteriores, apesar de três dos

diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados (EMAE, HTP e entrevistas) terem mensurado o mesmo constructo (no caso do HTP, não exclusivamente dirigido a este constructo, mas também sensível a ele), os mesmos nos demonstram resultados divergentes: ao passo que o HTP e as entrevistas semi-estruturadas sinalizam um aumento significativo da auto-estima dos alunos que participaram da aula de música, a EMAE não demonstra tal aquisição. Indo além, podemos notar que, qualitativamente, o EMAE indica menor aquisição de auto-estima dos alunos do curso de música, em comparação aos que não participaram.

A partir disso, propomos que, uma vez que ambos os testes trazem resultados bastante diferentes, poderíamos supor que os mesmos não medem exatamente o mesmo constructo. Ou melhor, esses diferentes instrumentos poderiam estar medindo diferentes tipos de auto-estima. Desta maneira, teríamos uma auto-estima detectável por declarações verbais, objetivas e, por outro lado, uma auto-estima mais associada aos mecanismos inconscientes, investigável, portanto, por meio de dados projetivos. É exatamente isso que nos diz a CEST (*Cognitive-experiential self theory*), que poderia ser traduzida, para o português, para TSCA (Teoria do Self Cognitivo-afetivo), teoria contemporânea de personalidade desenvolvida por Epstein e Morling (1995). Esta linha de pensamento entende que o ser humano responde ao mundo por meio de duas vias: a racional - que opera no nível consciente e se norteia pela lógica e pelas ações a longo prazo - e a afetiva - que se associa às emoções e se relaciona às ações imediatas. Embora os sistemas sejam independentes, eles interagem e o comportamento é quase sempre influenciado por ambos. Geralmente estes são sincronizados de maneira que as pessoas vivenciam um sistema único, havendo, entretanto, situações nas quais estes dois aspectos entram em conflito.

Havendo, portanto, dois modos de interpretação do mundo, há também duas maneiras de compreender o *self* e, por conseguinte, há duas auto-estimas diferenciadas: a chamada *auto-estima implícita*, ou seja, aquela proveniente das respostas afetivas do sujeito, e a *auto-estima explícita*, que é a avaliação mais cognitiva do sujeito em relação a si mesmo, ou seja, os sentimentos que ele julga

ter, racionalmente, a seu respeito.

Tendo em vista esta premissa, chegamos ao ponto-chave desta discussão: o fato de que as duas diferentes auto-estimas citadas são mensuradas de maneiras distintas. Os testes objetivos, valendo-se da via de comunicação verbal, de expressão calcada em aspectos racionais, cognitivos, se adéqua à captação da AE explícita, uma vez que esta se baseia na auto-avaliação cognitiva do indivíduo.

Por outro lado, em relação à AE implícita, temos panorama diverso: sendo esta uma auto-avaliação de ordem afetiva, e tendo o indivíduo duas interpretações de mundo nem sempre coincidentes, conforme vimos anteriormente, é razoável termos em mente o fato de que nem sempre o sujeito expressará sua auto-avaliação implícita através de palavras. Ou seja, quando se solicita que o mesmo fale, ou complete um questionário, a respeito do que julga pensar a seu respeito, nem sempre suas respostas retratarão fielmente suas auto-avaliações situadas no plano do inconsciente. Diga-se de passagem que a tendência geral apresentada por diversos estudos, como, por exemplo, o de Savin-Williams e Jacquish (1981 *apud* Epstein e Morling, 1995); Bosson et al (2003); além de Jordan et al. (2003), é a de que há correlações apenas modestas entre diferentes métodos de medição, como, por exemplo, auto-relato e escalas de comportamento. Isto porque há muitos fatores que, apesar de influenciarem nossas avaliações e comportamentos diariamente, não são percebidas conscientemente pelo indivíduo. Conforme já nos indicara Pelham et al. (2005 *apud* Dijksterhuis, Albers e Bongers, 2007, tradução e grifo nosso), “algumas pessoas podem ter melhor acesso (*do que outras*) às reais concepções que têm a seu respeito”.

Neste caso, tem-se claro o fato de que a AE implícita não pode ser mensurada através de testes objetivos, que se valem fundamentalmente da via verbal. Adéquam-se, neste sentido, as categorias psicométricas dirigidas ao plano do inconsciente, dentre as quais podemos citar: tabelas de indicadores de comportamentos diários, testes de apercepção temática, medições sobre condições estressantes em relação a tempo ou carga de atividades, provas de associação de palavras e testes projetivos de desenho.

A última categoria citada (testes projetivos de desenho) foi justamente a empregada em nossa pesquisa: a realização do HTP. Neste sentido, podemos afirmar que os instrumentos aos quais lançamos mão não mensuraram exatamente os mesmos constructos: ao passo que a EMAE verificou o nível de auto-estima explícita de cada educando, por tratar do tópico verbalmente, o HTP se ocupou da auto-estima implícita, o que nos fornece, assim, uma visão mais abrangente do constructo¹⁶.

Vejamos, então, os principais achados através das análises dos instrumentos, alicerçando-nos, a partir de agora, na teoria citada.

A EMAE indica um incremento de auto-estima maior em relação ao grupo controle do que em relação ao grupo experimental, porém o HTP e as entrevistas indicam melhoria significativa da auto-estima do grupo experimental. Este resultado pareceria paradoxal em primeira instância, porém, se olhado sob a ótica da teoria de Epstein e Morling, torna-se perfeitamente aceitável, uma vez que, como vimos, existem duas diferentes auto-estimas em níveis que não necessariamente devem coincidir.

Sendo assim, os dados nos mostram um aumento da auto-estima implícita dos alunos que se submeteram a aula de Música, porém não da auto-estima explícita. Agora, resta-nos saber: pode ser este resultado considerado uma consequência positiva do curso?

Revisões bibliográficas empreendidas nos levam a crer que sim, uma vez que os estudos nos indicam que, apesar de ambas as modalidades de auto-estima refletirem a auto-estima global do indivíduo, a auto-estima explícita amiúde é construída ativamente pelo sujeito, sendo, assim, sujeita a fatores como desejabilidade social, estilo de auto-apresentação, falsa modéstia, etc... Como bem metaforizaram Dijksterhuis, Albers e Bongers (2007), “se a auto-estima explícita é

¹⁶ A convergência do HTP para com a medição da auto-estima implícita e, ao mesmo, da EMAE para com a medição da auto-estima explícita já fora bem demonstrada no estudo de Silva e Villemor-Amaral (2006), que discute a evidência de validade entre esta escala e dois testes projetivos, o CAT-A e o HTP.

arquitetura, a auto-estima implícita é arqueologia”. Sendo assim, explicita-se o fato de que a auto-estima implícita é, grande parte das vezes, mais fiel à “auto-estima central”¹⁷ do que é a auto-estima explícita.

Adiciona-se a isto o fato de que, uma vez que a consciência reside no cérebro, os processos conscientes são necessariamente precedidos por processos inconscientes, o que estabelece que não é possível crer-se que haja consciência de aspectos afetivos sem antes vivenciá-los. Desta maneira, clarifica-se uma coexistência hierárquica das duas modalidades de auto-estima, na qual a auto-estima implícita reflete com mais fidelidade a auto-estima central do indivíduo.

A relação estreita da auto-estima implícita com o comportamento do sujeito é ratificada quando verificamos os traços que, segundo estudiosos, correlacionam-se positivamente com a uma auto-estima implícita satisfatória: capacidade de desempenho sem ansiedade em entrevistas (SPAIDING e HARDING, 1999); habilidade de superar eventos ameaçadores ao autoconceito (Dijksterhuis, 2004, Greenwald e Farnham, 2000; Jones et al, 2002; SPALDING e HARDING); capacidade de manter a auto-estima elevada sem ter de lançar mão de recursos não saudáveis, como agressão, auto-decepção ou humilhação de terceiros (DIKSTERHUIS, 2004), capacidade de manter bom estado de espírito após retorno negativo, além da menor necessidade de responder agressivamente após um insulto (BACCUS, BALDWIN e PACKER, 2004).

Já, em relação ao grupo controle, transparece uma pontuação alta em auto-estima explícita, porém baixa em auto-estima implícita, o que denota uma auto-avaliação denominada pelos pesquisadores de “auto-estima alta e frágil”. Esta outra modalidade de auto-estima discrepante (assim chamada por não apresentar coincidência entre os níveis das duas diferentes auto-estimas) apresenta traços característicos: Segundo os estudos de Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne, and Correll (2003), pessoas com esta modalidade de auto-estima têm maior propensão ao narcisismo, defensividade e preconceito.

¹⁷ “Auto-estima central” é termo utilizado por Dijksterhuis, Albers e Bongers, 2007, para definir a auto-estima resultante da auto-avaliação explícita e implícita do indivíduo.

Concluindo...

Pode-se dizer, então, que os resultados da análise inter-grupos sugerem que o trabalho de ensino musical aqui avaliado teve influências importantes em relação ao constructo auto-estima, uma vez que estas influências perpassaram o aspecto puramente verbal, atingindo a esfera do inconsciente dos participantes. Este resultado é congruente à proposição de Dijksterhuis, Albers e Bongers (2007, p. 12), uma vez que os mesmos demonstram que tanto a auto-estima implícita quanto a explícita podem ser modificadas, ao menos por um período breve de tempo, através de manipulações experimentais diversas.

Nova contribuição ao debate Música e Auto-estima

Se nos remetermos ao capítulo quatro, nos recordamos do panorama não conclusivo das investigações referentes à Música e auto-estima: Conforme já exposto, na página 15, “Enquanto alguns estudos (BARRY, 1992; ACER, 1987, JENLINK, 1993) demonstram um reflexo positivo da Música em relação à auto-estima, outros divergem deste resultado (LEGETTE, 1994; LINCH, 1994; ZIMMERMANN, 2001)”, não havendo, assim, resultado unívoco em relação à interface entre a Música e este aspecto psicológico. Ora, a partir dos dados encontrados no presente estudo, podemos agregar novas informações ao tema:

É possível supor-se que os estudos localizados nesta revisão bibliográfica não tenham considerado, em suas discussões, as especificidades dos diferentes tipos de auto-estima (explícita e implícita). Desta maneira, seria possível que as técnicas psicométricas utilizadas em cada uma dessas pesquisas não tenham sido equivalentes, ou seja, relacionadas à mesma espécie de auto-estima – enquanto em alguns estudos seriam utilizados testes objetivos, em outros, as técnicas de apercepção temática ou associação de palavras se fariam presentes, por exemplo. Uma vez que tais técnicas não trazem dados sobre o mesmo constructo, seria fácil compreender o porquê da divergência notada entre os resultados.

Os dados resultantes da presente pesquisa, ao demonstrarem benefício em

uma das auto-estimas, mas não em outra, sinalizam uma nova visão ao tópico, e assim é possível que os estudos que indicaram melhoria tenham mensurado a auto-estima implícita ao passo que os estudos que não demonstraram relação significativa podem ter lidado com a auto-estima explícita.

A presente pesquisa traz, assim, uma maior compreensão do paradoxo que estudos anteriores referentes a este tema sinalizavam. Temos, assim, a noção de que o ensino musical propiciou, ao menos neste caso em específico, melhorias em relação à auto-estima implícita, mas não da auto-estima explícita.

3) A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR À AQUISIÇÃO DE AUTO-ESTIMA

Ainda outro ponto da análise inter-grupo deve ser citado: Conforme discutido anteriormente, o florescimento de aspectos psicológicos positivos se mostrou potencializado em relação aos alunos que tiveram maior participação da família em seu processo de aprendizado (para discussões mais detalhadas, vide cap. 6.3). Julgamos ser tal proposição bastante coerente, uma vez que a mesma encontra ressonância em toda uma bibliografia referente à relação família-escola que defende ser a participação dos pais um fator de potencialização do desenvolvimento cognitivo do aluno. Diversos autores defendem que a interação pais-escola resulta em fatores como: melhoria do rendimento escolar (Walberg, Bole, & Waxman, 1980; Henderson, 1987), diminuição das faltas e repetências, além da redução dos problemas de comportamento (Comer, 1980). Algumas verbalizações de professoras, descritas por Nogueira, Romanelli e Zago (2000), exemplificam bem o proposto: “Os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem são exatamente aqueles que não comparecem às reuniões”; “Eu mando lições e pesquisas para casa, e o menino vem me dizendo que seu pai ou mãe não teve tempo de ajudá-lo”.

Em relação aos alunos que possuem apoio da família, os resultados costumam ser diferentes, fato este que foi verificado no curso que observamos: No caso de R.M, 12 anos, o suporte familiar se deu não só através da participação de seu irmão na apresentação de final de curso, como ouvinte, mas também pelo fato de que seu irmão também toca violão. Neste caso, em específico, supomos que a aluna possa ter compartilhado momentos de execução musical em casa, tocando com seu irmão e mostrando a ele o que tinha aprendido em classe. Assim, no caso de R. M., 13 anos, não há discrepância entre o microcosmo familiar e o microcosmo de aprendizado musical, havendo, assim, uma continuidade, um reforço dos conteúdos aprendidos em sala, reforço este que pode ter resultado em maior domínio do conteúdo e, por conseguinte, em maior aquisição de benefícios extra-musicais.

L. O. G., 11 anos, por sua vez, parece ter tido a participação familiar através de um outro mecanismo: a mãe do aluno demonstrava evidente interesse em relação a seu desempenho na aula. Adiciona-se a isto o fato de que, no episódio no qual a mãe do aluno indagava o professor a respeito do desempenho de seu filho, o aluno também se fazia presente. O professor, afirmando que o aluno estava indo bem, que era “um dos melhores” alunos que tinha, certamente contribuiu para que se estabelecesse uma sensação de auto-valor satisfatória por parte do aluno.

A expectativa e a avaliação parental geralmente norteia muitas das aspirações e atitudes das crianças e adolescentes, fato este já indicado por inúmeros estudiosos como, por exemplo, Winnicott e Coopersmith. Uma vez que os pais demonstram afeto positivo em relação aos feitos musicais da criança, essa vê na realização destas atividades a possibilidade de causar prazer aos pais e, portanto, a probabilidade de ter a aprovação de um outro significativo (no caso, seus pais).

Em resumo, percebemos que o suporte familiar ocorreu através de diferentes maneiras de indivíduo para indivíduo, valendo-se de diferentes mecanismos psicológicos, e contribuiu para a maior aquisição cognitiva e afetiva dos sujeitos avaliados.

CAPÍTULO 8

CONCLUSÃO

Após tantas pesquisas de campo, revisões bibliográficas, entrevistas, observações, deduções e revisitações a nosso tema de pesquisa sob diferentes prismas, é chegada a hora de sumarizar nossos achados e relacioná-los a nossas questões primeiras.

Conforme seção introdutória, constante na página, todos os esforços empreendidos neste trabalho de mestrado tiveram como pretensão “delinear um trabalho científico que trate dos efeitos extra-musicais das aulas de Música e possa fornecer informações relevantes aos educadores musicais. Informações estas que possam embasar as argumentações destes profissionais em relação a justificativas de sua atuação e, por conseguinte, que contribuam para com uma possível reversão do quadro de ausência da música da grande maioria das salas de aula de nosso país”.

Tendo em vista este intento, pode-se dizer que o objetivo a que nos propusemos inicialmente foi plenamente alcançado, uma vez que foram reunidos, por meio das investigações, dados relevantes sobre os benefícios extra-musicais das aulas de Música e, mais do que isso, informações de cunho político, econômico e estético relevantes à compreensão do atual panorama do ensino musical gratuito no ensino médio brasileiro.

Vejamos, então, quais foram as principais conclusões às quais chegamos ao final desta pesquisa:

1) *O curso de Música com duração de três meses, avaliado em nossa pesquisa, apresentou benefícios psicológicos significativos aos adolescentes envolvidos.*

Conforme discutido no capítulo anterior, pôde-se ver uma diferença estatística significativa entre as aquisições de benefícios psicológicos dos alunos que participaram do curso avaliado e as aquisições dos alunos que não participaram. Os cinco diferentes benefícios evidenciados, do mais para o menos significativo estatisticamente, foram: Diminuição de conflitos psíquicos, melhoria

das relações familiares, diminuição do sentimento de inferioridade e baixa auto-estima, aumento da auto-estima implícita, diminuição da sensação de pressão por parte do meio e melhoria da sociabilidade. Percebeu-se ainda um outro aspecto, que aqui caracterizamos como negativo: maior tendência ao devaneio e à fantasia dos alunos que participaram do curso de Música.

2) O curso apresentou melhoria de auto-estima implícita, porém não da auto-estima explícita.

Conforme visto anteriormente, pesquisas realizadas até o presente momento, em relação ao tema Música e auto-estima, demonstravam pontos de divergência: ao passo que muitas delas apontavam ganhos na auto-estima, como decorrência da participação em aulas de Música, outras não demonstravam tal correlação. O presente trabalho, por lidar com este constructo sob diferentes pontos de vista, traz uma nova contribuição, uma vez que aponta um aumento da auto-estima implícita, porém não da explícita.

3) A participação da família no processo de ensino-aprendizagem potencializa a melhoria em auto-estima implícita.

Percebeu-se que o suporte familiar, seja através da participação dos pais nas apresentações, seja por meio da existência de um familiar que tenha ligação com música, ou pela manifestação de interesse pelo desempenho do filho, contribuiu para uma maior aquisição de auto-estima implícita por parte dos alunos.

4) O aproveitamento das potencialidades específicas de cada aluno potencializa a melhoria da auto-estima implícita.

Isto foi concluído a partir da verificação de maiores ganhos da auto-estima implícita de uma aluna que se destacou através da execução vocal, habilidade que não era o objetivo principal do curso.

5) *Não falta ao educador musical uma oportunidade de trabalho na escola pública de ensino fundamental, mas sim a iniciativa do próprio profissional de ocupar seu espaço em potencial, garantido pelos PCN 99.*

Conforme vimos no terceiro capítulo da presente dissertação, os PCN 99, norteadores das condutas pedagógicas vigentes a partir da LDB de 96 (lei 9394), propõem a prática da Música no ensino médio, ao lado de outras três formas artísticas, porém, não definem que todas as artes deverão se fazer presentes, podendo, a escola, optar entre uma ou algumas das quatro artes. Como resultado de uma espécie de inércia à tradicional predominância das Artes Plásticas no ensino médio, percebemos que tal decisão, com exceção a algumas poucas escolas, prima pelo ensino das Artes Visuais. Não é coerente imaginar-se que as escolas, no atual panorama educacional, primem pelo professor de Música, ainda que tal espaço lhe seja sugerido por lei. Cabe, então, ao próprio educador musical, a busca de seu espaço em potencial nas escolas públicas

6) *Estima-se que a partir de 2010 haja maior inserção do educador musical na escola pública brasileira.*

A detecção da “virada histórica” do ensino superior de Música no Brasil, ocorrida em 2006, permite que estimemos uma maior inserção do educador musical no ensino público a partir de 2010, uma vez que, por ser a formação do licenciado concluída, em média, em quatro anos, haverá mais formandos em Educação Musical do que em Educação em Artes Visuais neste ano em específico.

Com base nas diferentes conclusões acima expostas, temos consciência de que nos encontramos em um momento crucial de colheita dos frutos que semeamos nesse período de três anos. Como forma de prover um retorno deste investimento acadêmico para com a classe da Educação Musical e, por conseguinte, para com a sociedade brasileira como um todo, confeccionamos, nos parágrafos seguintes, uma listagem de medidas que, se tomadas pelos educadores

musicais, a nosso ver, poderão contribuir para a reversão do quadro de ausência da Música do ensino médio gratuito. É, em essência, a forma de aplicação dos resultados desta pesquisa:

Subdividiremos as medidas em dois tópicos principais, ligados a diferentes objetivos: 1) Medidas para criação de novos espaços de ensino musical e 2) Medidas para melhoria do ensino musical já desenvolvido.

1) Medidas para a criação de novos espaços de ensino musical

Chegamos ao final da pesquisa despojados de uma esperança inocente de que possam haver novos incentivos “de cima pra baixo”, ou seja, de que os governantes criem novas oportunidades para a Educação Musical e recrutem os profissionais necessários a esta realização. Isto seria, em realidade, um esforço em direção à educação completa, à formação de qualidade e abrangência para as camadas carentes da população, o que, conforme pôde ser visto no capítulo, parece estar longe das concepções da maioria dos governantes de nosso país.

Neste sentido, defendemos a idéia de que um procedimento efetivo seria uma maior aproximação dos educadores musicais em relação a este nicho de atuação, já que, como foi visto, se por um lado não há uma garantia legal da Educação Musical na esfera pública, por outro há um espaço em potencial para sua existência. A ocupação deste espaço não caberá, sendo assim, aos políticos, aos administradores, nem aos diretores. Caberá, sim, aos próprios professores de Música. Neste sentido, não propomos, por exemplo, a inclusão de uma disciplina de Educação Musical a nível federal ou estadual (ao contrário do que propõem autores como, por exemplo, os educadores musicais que compuseram o Simpósio Nacional de Ensino Musical de 1987, conforme citado por Nogueira, 1996, p. 6). Isto seria, a nosso ver, uma proposta bastante utópica, dado o atual panorama

precário da escola pública e a concepção vigente do sistema educacional de nosso país, concepção esta que prioriza a formação básica para a atuação no mercado de trabalho e não atribui importância ao desenvolvimento de atividades mais humanistas, como seria o caso da prática da Arte.

Dentre ações que poderiam ser levadas a cabo com o intento de promover esta maior aproximação entre os educadores musicais e o espaço de ensino da escola pública, poderíamos citar:

1) Inserção do professor de Música na docência da disciplina *Artes (Educação Artística)*¹⁸

O número de profissionais graduados em Música que atuam no ensino público fundamental é bastante reduzido. Para exemplificar a afirmação, podemos citar Penna (2004, p. 8) que, realizando pesquisa junto a 152 escolas públicas estaduais e municipais da Grande João Pessoa, capital da Paraíba, constatou que apenas 4,8% dos professores de Educação Artística daquela rede de ensino possuíam formação específica em Música.

É preciso notar que, em muitos casos, a própria prova que é ministrada no momento de contratação de professores é parcial, por conter o maior número de suas questões específicas relacionadas às Artes Plásticas, e não às outras modalidades. Nesse sentido, se mostra necessária uma ação política em prol da modificação do conteúdo abordado em prova, a exemplo do que ocorrera no Pará, em 2002: Nesta ocasião, houve um concurso público para contratação de professores de Educação Artística na rede estadual, sendo que as provas demonstraram prioridade dos conteúdos de Artes Cênicas e Artes Plásticas, em detrimento da Música e da Dança. Um grupo de educadores musicais organizou uma ação, com o apoio da ABEM (Associação Brasileira) e conseguiu promover uma modificação do conteúdo do concurso, que passou, deste modo, a incluir

¹⁸ Aqui expomos as duas nomenclaturas porque a disciplina de Educação Artística está em vias de ser, devido aos últimos PCNs, seu nome modificado para “Artes”.

conteúdos referentes à Música.

No tocante a este movimento de maior inserção dos educadores musicais na escola pública, algumas dúvidas podem surgir:

Poderá o professor de Música que entrar para a escola pública ensinar Música mesmo ou terá de abordar conteúdos de outras formas de Arte, que não domina?

Ou seja, pleiteando, o licenciado em Música, uma vaga ao ensino de Artes, e não somente de Música, poderá o mesmo aplicar os conhecimentos musicais que possui de forma aprofundada, ou deverá ele dividir o conteúdo do ano entre as quatro formas artísticas? Temos, assim, o velho dilema entre a polivalência e a concentração em uma determinada linguagem.

A opção pela polivalência parece trazer consigo a superficialidade no tratamento das diferentes formas de expressão artística. Isto porque a responsabilização de um único profissional pelo ensino, efetivo, de quatro diferentes modalidades artísticas é algo inexequível, dadas as especificidades de cada uma destas formas de expressão. Por outro lado, o trabalho com apenas um conteúdo não permite que haja uma visão geral de todas as formas artísticas. Assim, não é possível que sejam descobertos os potenciais de alguns alunos para determinadas formas de arte, já que estas estariam, assim, suprimidas do processo. Além disso, a concentração em um conteúdo traz consigo a possibilidade de não haver uma continuidade de aprendizado entre uma série e outra, já que professores de diferentes séries poderiam optar por linguagens artísticas diferenciadas, de acordo com suas formações.

Creemos que o ideal seja o ensino de cada linguagem artística por especialistas em séries separadas. Já existem, atualmente, alguns esforços no sentido de realizar o trabalho nesses moldes. Algumas escolas de Guarulhos, por exemplo, no interior de São Paulo, realizam o ensino de Arte distribuindo, para cada ano letivo, uma Arte específica, contando com especialistas de cada área, de forma condizente com nossa proposta. Assim, se, por exemplo, na sexta série é

praticada a Dança, na sétima ocorre trabalho com Artes Visuais, na oitava com Música e no Primeiro ano do Ensino Médio, as aulas de Teatro.

Entretanto, faz-se necessário que mantenhamos nossos pés no chão: apesar de vermos exemplos como o supracitado, ao pensarmos em larga escala, percebemos que a contratação de profissionais de diferentes áreas envolveria gastos que não são compatíveis com o orçamento que as escolas estaduais dispõem. Seriam necessários quatro professores ao invés de um, o que oneraria a folha de pagamento de maneira bastante significativa. Os trabalhos aos moldes do que se vê em Guarulhos estariam restritos mais à esfera municipal de cidades mais desenvolvidas, ou então à rede particular. A todo o resto das escolas públicas restaria então a presença de apenas um profissional responsável pelo ensino da Arte.

Sendo o mais possível, assim, a existência de um profissional relacionado ao ensino de Artes, e não vários, como talvez fosse o ideal, voltamos à nossa questão inicial: - Uma vez que os PCN sugerem o trabalho com quatro linguagens artísticas, o profissional que fosse contratado para o ensino de Arte nas escolas teria que trabalhar com todas as formas de Arte, mesmo que sua formação se remetesse a uma modalidade em específico? O músico que entrasse na escola pública teria que dar aulas de Dança, Teatro e Artes Plásticas, também?

Neste sentido, deve-se notar que, se por um lado os PCN explicitam as linguagens artísticas sugeridas ao trabalho no ensino público, estes documentos não estabelecem **quais** serão as abordagens escolhidas, e nem **como** e **quando** as mesmas serão oferecidas. Estas decisões cabem à direção da escola, já que a LDB prevê autonomia a cada instituição, delegando às mesmas a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9394/96, Art. 12).

Neste sentido, percebemos que as diretrizes adotadas por cada instituição vão depender exclusivamente da concepção do coordenador pedagógico de cada local, uma vez que ele é o principal responsável pela confecção do projeto pedagógico. A entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola Jornalista Roberto Marinho nos fez compreender como esta divergência se resolve

geralmente. Segundo ela, o conteúdo curricular da disciplina Arte é sugerido pelo professor e enviado para aprovação por parte do coordenador pedagógico. Assim, os coordenadores, de uma forma geral, têm consciência de que os educadores de Arte têm formação específica em uma das modalidades artísticas, e por este motivo, permitem que o professor de Educação Artística, apesar de tratar brevemente de conceitos referentes às diferentes modalidades artísticas, dê um enfoque à sua modalidade em específico.

Devido a este fato, podemos afirmar que, de uma forma geral, a Arte abordada em cada escola dependerá, em essência, do perfil do educador artístico aprovado em seu concurso público. Ou seja, o músico poderá enfatizar o ensino de Música, o dançarino o ensino de Dança, etc... Os possíveis empecilhos à concretização de trabalhos de ensino musical não se remeterão, assim, a questões de concepção educacional, mas sim a questões de ordem prática, tais como a aquisição de materiais, instrumentos musicais, etc...

É possível que o bacharel em Música também lecione na escola pública, ou somente o licenciado pode pleitear uma vaga?

A resposta a esta questão é: - Sim, porém com menos chances. Conforme informações coletadas em entrevistas feitas com supervisores de ensino da Delegacia de Ensino – seção Leste, da cidade de Campinas-SP, os bacharéis podem também concorrer a tais vagas. Entretanto, somente são contratados se, mesmo após todos os licenciados aprovados ocuparem as vagas, sobraem postos de trabalho. Segundo os supervisores de ensino, tal fenômeno é comum na rede pública e, assim, geralmente os bacharéis são convocados em chamadas posteriores, alguns meses após as primeiras contratações.

Um dado relevante que deve ser assinalado é que um bacharel com mestrado ou doutorado em sua área específica continua tendo menos chances que um licenciado, ao concorrer a tais vagas. Porém, um bacharel com mestrado ou doutorado em Educação ultrapassa o licenciado que não possui nenhum desses outros títulos.

2) Negociação com a diretoria das escolas municipais

As escolas municipais têm relativa autonomia em relação ao currículo adotado, podendo, muitas vezes, adicionar matérias que não constam do currículo padrão estabelecido pelos PCN. Em pesquisa de campo realizada pelo pesquisador, a coordenação pedagógica de uma escola municipal da região de Campinas-SP, afirmando que a partir do outro semestre haveria um horário livre, no qual deveria ser incluída alguma nova disciplina, demonstrou interesse na realização de um trabalho de ensino musical, fato este que exemplifica uma real possibilidade de negociação com este âmbito do ensino. Momento oportuno para tal negociação seria o período dedicado aos estágios supervisionados, nos quais os alunos da licenciatura em Música entram em contato com as escolas e têm a chance de demonstrar seu trabalho. Outro aspecto positivo em relação a este nicho é o fato de que em alguns estados como, por exemplo, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, a rede municipal dispõe de mais recursos do que a rede estadual, abrindo-se, assim, novas possibilidades de aquisição de recursos como, por exemplo, instrumentos musicais.

3) Realização de trabalhos vinculados à Escola de Tempo Integral

A nova proposta de ensino em tempo integral, que começou a ser praticada no ano de 2006 em muitas escolas públicas, parece abrir ainda mais um espaço em potencial para a inclusão de trabalhos que não estejam tradicionalmente associados ao currículo público, qualificação esta que se adéqua ao caso específico da Música. Já que a implementação de trabalhos educativos neste programa depende de um processo de tramitação bastante simples - a confecção de um projeto e envio de currículo à escola onde se pretende implantar a proposta – e o trabalho musical parece ser uma das disciplinas extracurriculares mais aceitas por parte de alunos adolescentes, por exemplo, se abre aí um novo nicho para a Educação Musical. É importante notar que as condições de trabalho do professor que trabalha no sistema da Escola de Tempo integral são praticamente

as mesmas que as condições do professor concursado: a remuneração é a mesma, e há também o direito ao décimo terceiro salário e férias. O único aspecto que diferencia os dois é o sistema de demissão. Ao passo que ao professor concursado se reserva maior estabilidade, o professor que trabalha em um sistema de tempo integral tem seu contrato de trabalho reservado bimestralmente, podendo ser desligado após este período se desenvolver, por exemplo, um trabalho que não satisfaça os interesses da escola.

4) Negociação com clínicas de reforço escolar

Na pesquisa de campo, o proponente travou contato com uma clínica de reforço escolar da cidade de Campinas destinada a crianças que apresentam dificuldades como, por exemplo, rendimento cognitivo deficiente, pouca socialização, e déficit em auto-estima. Tendo em mente a possibilidade que um curso, nos moldes do que foi observado, tem em relação ao florescimento da auto-estima, a proprietária do estabelecimento demonstrou grande interesse na utilização de uma intervenção musico-educacional com alguns de seus pacientes. Apresenta-se, assim, mais uma possibilidade de inserção profissional do educador musical.

As medidas supracitadas, a nosso ver, podem contribuir para a conquista do valor da Música no ensino público. A maior inserção do profissional já é citada como uma necessidade por Penna (2004, p. 11), quando esta discorre sobre a inércia do sistema de educação artística em relação à ênfase do ensino de Artes Visuais:

[...] pelo fato de não ocupar esses espaços potenciais, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no

contexto escolar ou social mais amplo; por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a Música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a Educação Musical tem estado ausente da maioria das escolas -, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la.

É importante atentarmos para o fato de que a consecução destes procedimentos, em especial dos dois últimos que citamos (negociação com as escolas municipais e vinculação de trabalhos ao projeto da *Escola em Tempo Integral*) deve se pautar, muitas vezes, em negociações com administradores. E quando falamos de negociação, quando nos referimos a processos de argumentação em prol da inclusão do ensino de Música, adentramos no campo da chamada *advocacia do ensino musical*, que pode ser entendida como “um processo pragmático que envolve traduzir a filosofia do ensino musical e muitos outros benefícios auxiliares em uma justificativa coerente que pode ser compreendida por indivíduos que se encontram fora do universo da Educação Musical” (AUSTIN; REINHARDT, 1999, p. 20, tradução nossa). Quanto a estes processos argumentativos, podemos afirmar que as argumentações baseadas em dados oriundos de pesquisas científicas certamente têm maior crédito junto aos administradores. Tal fato também já fora indicado por Abeles, Hoffer e Klotman (1984, p. 73, tradução nossa), quando estes citaram o episódio no qual muitos educadores musicais passaram a questionar, tempos atrás, a validade da advocacia do ensino musical que se baseia em benefícios extra-musicais. O primeiro fator citado como causa das dúvidas, foi a “falta de pesquisa demonstrando que as aulas de Música influenciaram estudantes a se tornar cidadãos melhores ou mais saudáveis”. E, justamente neste ponto, temos a aplicação direta de nossa pesquisa: esta dissertação de mestrado pode ser utilizada como embasamento científico aos processos de negociação junto aos

administradores, uma vez que a mesma expõe dados objetivos referentes aos benefícios extra-musicais das aulas de Música.

Passemos, então, à segunda seção deste capítulo conclusivo, relacionada a possíveis medidas a serem tomadas em relação a programas de ensino musical já em funcionamento.

2) Medidas para melhoria do ensino musical já desenvolvido

1) *Promover a participação da família no processo de ensino-aprendizagem musical*

Conforme já discutido, a participação familiar traz reflexos positivos à aquisição de auto-estima por parte do aluno. Neste sentido, propomos que os programas de ensino musical que tenham como intento o florescimento de benefícios extra-musicais passem a ver o diálogo família-escola como uma faceta de fundamental importância à obtenção de sua meta. Algumas realizações poderiam ser empreendidas, como, por exemplo: a) Realizar reunião com os pais ou responsáveis antes do início do curso, conscientizando-os da importância de sua participação no processo; b) Agendar as apresentações de curso em datas nas quais os pais ou responsáveis possam comparecer e, assim, prestigiarem a atuação de seus filhos; c) definir tarefas extra-classe que possam ser realizadas com o auxílio dos pais ou responsáveis; d) incluir, no repertório dos adolescentes, músicas que possam ser executadas como homenagem aos pais ou responsáveis.

Medidas como estas, por simples que possam parecer, podem trazer resultados bastante positivos, principalmente quando o trabalho é direcionado a classes mais jovens. Isto porque, conforme vimos no presente trabalho, a opinião dos pais ou responsáveis é bastante importante para o filho dessa faixa etária, uma

vez que os pais ou responsáveis são geralmente os mais importantes “outros significantes”.

2) Explorar as habilidades específicas de cada aluno, inclusive as que ele já possuía antes de participar do curso

Esta medida vem de encontro à verificação de que uma aluna que se destacou no desempenho vocal (aspecto extra, uma vez que o mote do curso era o aprendizado de violão) apresentou maiores ganhos de auto-estima implícita do que os demais. Neste sentido, podemos pensar em algumas medidas positivas, dentre as quais: a) incluir músicas vocais no repertório, mesmo que o curso seja de um instrumento qualquer que não o canto, e incentivar os alunos a cantarem; b) promover atividades lúdicas no decorrer do curso, como, por exemplo, “concurso de talentos”, “concurso de piadas”, etc..., fato este que, além de servir como um momento de descanso dos trabalhos de aprendizado musical, pode propiciar o ressalte de aspectos que aumentam a auto-percepção de valor dos sujeitos; c) alocar, inicialmente, os diferentes alunos a atividades para as quais os mesmos apresentam melhor desempenho – por exemplo, se um aluno tem agilidade técnica reduzida, é possível criar uma linha de baixo facilitada, de forma que o mesmo possa executar a música junto com os demais (dizemos inicialmente porque, em estágios posteriores do aprendizado, o objetivo é haver um nivelamento dos alunos, ou seja, todos terem as capacidades desenvolvidas em estágio equivalente).

Possibilidades de novas investigações

O trabalho realizado aponta também para a realização de novas pesquisas, dentre as quais podemos citar: Realizar uma investigação similar com uma amostra considerada estatisticamente significativa (a partir de 30 sujeitos). Uma vez que, conforme já visto anteriormente, configura-se bastante complexa a realização de

uma pesquisa sobre ensino de Música que envolva número elevado de alunos, sugere-se o estabelecimento de um projeto de ensino com várias, ao invés de apenas uma turma. Pode haver, por exemplo, a formação de três grupos de dez alunos cada, o que já confere um grupo total de 30 alunos, amostra mais significativa do ponto de vista da estatística.

Outro tema que parece passível de atenção se refere ao tempo transcorrido após o tratamento experimental. Seria válido realizar uma pesquisa longitudinal, com medições um ano após o trabalho ter acabado, por exemplo, para que tivéssemos idéia do quão os possíveis efeitos do curso de Música podem estender-se no tempo.

Outro fator se refere ao tempo de permanência do aluno com o instrumento musical e também à existência de trabalhos extra-classe: propõe-se, assim, que se realize uma pesquisa, aos moldes da que foi feita, porém cedendo um instrumento que cada aluno possa levar para casa e estudar nos momentos extra-classe. Poderia ser delineado, nesse caso, um grupo controle, o qual não teria acesso aos instrumentos nos momentos extra-classe, de forma que fosse detectada a possível diferença de aquisições entre os dois grupos.

Por fim, pode-se sugerir a realização de uma pesquisa que verifique não só o aspecto afetivo dos adolescentes envolvidos, mas também o cognitivo: Neste caso, seria de bom alvitre realizar um trabalho integrado com professores de outras disciplinas, bem como realizar a análise documental dos boletins escolares dos participantes do curso.

Como procedimentos metodológicos aconselháveis a tais pesquisas, podemos citar os seguintes: a necessidade de se iniciar o trabalho de investigação com um número maior de alunos, do que a quantidade que se espera chegar até o fim. Por exemplo, se a intenção é ter um grupo de 10 alunos, indica-se que se comece a intervenção com 15 estudantes, em média, para que, assim, minimizem-se as dificuldades trazidas pela desistência dos pupilos no decorrer do curso, fenômeno percebido nesta pesquisa (houve desistência de 40% dos alunos).

Além disso, cremos que, no caso de aplicação de testes objetivos, como foi

o caso da EMAE, seria adequada a confecção de diferentes formas do teste a ser aplicado, específicas para cada momento da avaliação (uma forma para o pré e outra para o pós-teste). Isto reduziria o possível efeito de resposta ao pré-teste de forma “viciada”, influenciada pela resposta ao primeiro teste, uma vez que as duas formas são iguais – conforme já comentado no capítulo 6.4.

A título de fechamento, devemos citar o fato de que a aprendizagem humana é fenômeno permeado por tantas variáveis que qualquer explanação simplista deve ser rejeitada. Como afirmar, por exemplo, que determinados resultados de programas de ensino se devem à metodologia adotada, e não às idiossincrasias pedagógicas do educador? Ou ainda, como saber se a participação em atividades de Música resulta em melhor desempenho acadêmico ou se alunos com melhor desempenho acadêmico procuram por aulas dessa arte? A exemplo da questão anedótica “Quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?”, chegar a uma resposta final no tocante a tal dúvida definitivamente não é algo factível.

A construção dos aspectos psicológicos do ser humano e, portanto, a possibilidade de florescimento de benefícios extra-musicais, fundamenta-se em incontáveis fatores, referentes à sua história de vida, relações familiares e experiências vivenciadas no decorrer de sua existência e, dessa maneira, cabe ao educador musical conscientizar-se da limitação de seu trabalho.

Deixamos claro, portanto, que esta pesquisa não visa emitir uma visão da Música como uma *panacéia* para os estudantes. Em verdade, *alguns tipos* de experiências musicais têm impacto positivo sob *alguns tipos* específicos de circunstâncias, e a elaboração de conclusão direta e simplificada referente a este aspecto é tarefa inexequível.

As divagações a respeito dos benefícios extra-musicais não podem ser levadas a cabo através de uma concepção definitiva, binária, antagônica. A resposta a qual chegamos em relação ao questionamento “- A música faz bem ao indivíduo?” não é nem “sim” e nem “não”. A resposta é “depende”.

Entretanto, a despeito desta dinâmica não cartesiana dos empreendimentos musico-educacionais, não se pode olvidar da real possibilidade de desenvolvimento humano através da Música, fato este demonstrado através da presente pesquisa.

Esperamos, assim, ter contribuído para com o maior embasamento de todos aqueles que se embrenham nos meandros do ensino musical em nosso país. A pesquisa está no papel, porém quem poderá torná-la útil é você, caro leitor. Por isso, é chegada a hora de retirar-me de cena. Ausento-me, contando com você para que todos os esforços empreendidos neste trabalho se justifiquem.

- Mãos a obra e boa sorte, bravo guerreiro da mágica missão da Educação Musical no Brasil!

BIBLIOGRAFIA

- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. **Foundations of music education**. New York: Macmillan, 1984.
- ACER, C. C. **Crime, curriculum and the performing arts: A challenge for inner city schools to consider integrated language, music, drama and dance experiences as compensatory curriculum for at-risk urban minorities in elementary school**. Tese (doutorado). State University of New York at Buffalo, 1987.
- ADDERLEY, C., KENNEDY, M., & BERZ, W. "A home away from home": The world of the high school music classroom. **Journal of Research in Music Education**, v. 51, n. 3, 190-205, 2003.
- AMABILE, T. M., DEJONG, W. e LEPPER, M. R. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 34, 92-98, [S.d.] *apud* KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem**. New York: Plenum, 1995.
- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.
- AUSTIN, J.R. The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper-elementary students. **Contributions to Music Education**, v. 17, 20-31, 1990.
- AUSTIN, James R.; REINHARDT, Deborah. Philosophy and Advocacy: An Examination of Preservice Music Teachers' Beliefs. **Journal of Research in Music Education**, [S.l.], n. 47, p.18-30, 1999.
- BACCUS, J.R., BALDWIN, M.W., & PACKER, D.J. Increasing implicit self-esteem through classical conditioning. **Psychological Science**, v. 15, 498-502, 2004.
- BALCH, W. R, BOWMAN, K., & MOHLER, L. A. Music-dependent memory in immediate and delayed word recall. In: **Memory and Cognition**, v. 20, n. 1, 21-28, 1992.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BARRY, N. H. Project ARISE: Meeting the needs of disadvantaged students through the arts. **The Professional Educator**, v. 14, n. 2, 1-7, 1992.
- BARROS, Rubem. Nós e harmonias. In: **Revista Educação**, v. 9, n. 106, [S.d.]

- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1991.
- BOLTZ, M., SCHULKIND, M., KANTRA, S. Effects of background music on the remembering of filmed events. In: **Memory and Cognition**, v. 19, n. 6, 593-606, 1991.
- BORG, Walter R. e GALL, Meredith. **Educational research: an introduction**. 5 ed. New York: Longman, 1989.
- BOSSON, J. K., BROWN, R. P., ZEIGLER-HILL, V., & SWANN, W. B., Jr. Self enhancement tendencies among people with high explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-esteem. **Self and Identity**, v. 2, 169–187, 2003.
- BOWMAN, P. H., & MATTHEWS, C. V. **Motivations of youth for leaving school**. (Cooperative Research Program, #200). Quincy, Il: University of Chicago Quincy Youth Development Program, 1960.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. **Aspectos da constituição social da memória em um contexto pré-escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação. **Sítio oficial do INEP**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2007.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.
- BRESLER, Liora; STAKE, Robert E. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, Richard (Org.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer, cap. 6, p. 75-90, 1992.
- BUCK, J. N. **Casa – Árvore – Pessoa: técnica projetiva de desenho**. Manual. São Paulo: Vetor, 2003.
- BUROS, Oscar Krisen. **Tests in print II: na index to tests, test reviews, and the**

- literature on specific tests.** Highland Park: The Gryphon Press, 1974.
- BUTZLAFF, R. Can music be used to teach reading? **Journal of Aesthetic Education**, v. 34, n. 3/4, 167-178, 2000.
- CAMPBELL, P. S. Rhythmic movement and public school music education: Conservative and progressive views of the formative years. **Journal of research in Music Education**, v. 39, n. 1, 12-22, 1991.
- CARDARELLI, D.M. **The effects of music instrumental training on performance on the reading and mathematics portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for third-grade students.** Tese de doutorado. University of Central Florida. Dissertation Abstracts International,64 (10), 3624^A, 2003.
- CASEY, Donald E. Descriptive research: techniques and procedures. In: COLWELL, Richard (Org.). **Handbook of research on music teaching and learning.** New York: Schirmer, cap. 9, p. 115-123, 1992.
- CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, ano XX, v. 35. Julho/2000.
- CHAN, A. S., Ho, Y. C., & CHEUNG, M. C. Music training improves verbal memory. **Nature**, 396, 128, 1998.
- CHARLES, C. M. **Introduction to educational research.** 3 ed. New York: Longman, 1998.
- COLWELL, Richard (Org.). **Handbook of research on music teaching and learning.** New York: Schirmer, 1992.
- COMER, I. P. **School Power: Implications of an Intervention Project.** New York: Free Press, 1980.
- COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem.** San Francisco: Freeman, 1967.
- CORSINI, Raymond J. **Encyclopedia of psychology.** 2 ed., v. 3. New York: John Wiley e sons, 1994.
- COSTA-GIOMI, E. Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. **Psychology of Music**, cap. 2, p. 139-152. [S.L., s.n.], 2004.
- CRUZ, Maria Nazaré da. **Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos**

- processos de significação no cotidiano de um berçário de creche.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- CURNOW, R. The jazz experience: A curriculum for creativity. **New Days in Music Education**, v. 3, n. 12, 1987.
- DAVIES, Nicholas. **Verbas da educação: o legal x o real.** Niterói: EdUFF, 2000.
- DECI, E. L. e CASCIO, W. F. Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, Abr 1972 *apud* DECI, E. L. e RYAN, R. M. Human autonomy and true self-esteem. In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem.** New York: Plenum, 1995, p. 31-46.
- DECI, E. L. e RYAN, R. M. Human autonomy and true self-esteem. In: KERNIS, Michael H. (org.) **Efficacy, agency, and self-esteem.** New York, London: Plenum Press, 1995, p. 31-46.
- DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115, 1971 *apud* DECI, E. L. e RYAN, R. M. Human autonomy and true self-esteem. In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem.** New York: Plenum, 1995, p. 31-46.
- _____. Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120, 1972 *apud* DECI, E. L. e RYAN, R. M. Human autonomy and true self-esteem. In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem.** New York: Plenum, 1995, p. 31-46.
- DEL PRETTE, Zilda A. P. e Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DIJKSTERHUIS, A; ALBERS, Luuk W.; BONGERS, K. **Archeology and architecture.** [S.l.], [S.n.], 2007.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 11 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- DUERKSEN, George L.; DARROW, Alice-Ann. Music class for the at-risk: a music therapist's perspective. **Music educators journal**, Reston, nov. 1991. p. 46-49.

- EPSTEIN, S.; MORLING, B. Is the self motivated to do more than enhance and-or verify itself. In: Kernis, Michael H. **Efficacy, agency, and self-esteem**. New York, London: Plenum Press, 1995.
- ERIKSON, E. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 75-87, mar. 2004.
- FLAGG, H. S. A computer concert that showcases student compositions. **Music Educators' Journal**, v. 73, n. 4, 30-32, 1986.
- FORRAI, K. The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 months. **Early Childhood Connections**, v. 3, n. 1, 14-18, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical** Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. (1983). **Frames of Mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1985.
- _____. **As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico**. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- GOBLE, J. Scott. Music educators philosophy: changing times. **Music Educators Journal**, Reston, v. 89, set. 2002. Disponível em: <<http://www.iimpft.chadwyck.co.uk>>. Acesso em: 28 jul. 2004.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. trad: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GREENBERG, J.; PYSZCZYNSKI, Tom; SOLOMON, S. Toward a dual-motive

- depth psychology of self and social behavior. In: KERNIS, Michael H. (org.) **Efficacy, agency, and self-esteem**, p. 75-95. New York, London: Plenum Press, 1995,
- HAACK, Paul. The acquisition of music listening skills. In: COLWELL, Richard (Org.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer, 1992. cap. 29, 451-465.
- HENDERSON, A. **The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement**. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education, 1987.
- HETLAND, L. Learning to make music enhances spatial reasoning. **Journal of Aesthetic Education**, 34(3/4), 179-238, 2000.
- HIETOLAHTI, A.M. & KALLIOPUSKA, M. Self-esteem and empathy among children actively involved in music. **Perceptual and Motor Skills**, 71, 1364-1366, 1990.
- HO, Y. C., CHEUNG, M. C., & Chan, A. S. Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children. **Neuropsychology**, 17, 439-450, 2003.
- HODGES, M. J. Jazz in the curriculum. **Georgia Music News**, 47 (4), 26, 1987.
- HOOD, B. S. **The effect of daily instruction in public school music and related experiences upon non-musical personal and school attitudes of average achieving third-grade students**. Tese (doutorado), Mississippi State University, 1973.
- HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música da sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.
- HURWITZ, I., WOLFF, P. H., BORTNICK, B. D., & KOKAS, K. Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 8, 167-174, 1975.
- JENLINK, C. L. **The relational aspects of a school, a music program, and at-risk student self-esteem: a qualitative study**. Tese (doutorado). Oklahoma State University, 1993. Dissertation Abstracts International, 55(2A), 0214.
- JORDAN, C. H., SPENCER, S. J., ZANNA, M. P., HOSHINO-BROWNE, E., & Correll, J. Secure and defensive high self-esteem. **Journal of Personality and**

Social Psychology, n. 85, 969–978, 2003.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

KOESTNER, R.; RYAN, R.; HOLT, K. Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248, 1984 *apud* DECI, E. L. e RYAN, R. M. Human autonomy and true self-esteem. In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem**. New York: Plenum, 1995, p. 31-46.

KOHL, Marta. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. [S.l.]: Ática, s.d. p. 53-83.

LEARY, M.; DOWNS, D. Interpersonal functions of the self-esteem motive. – the self-esteem system as a sociometer. In: KERNIS, Michael H. (org.) **Efficacy, agency, and self-esteem**. New York, London: Plenum Press, 1995, p. 125-132.

LEGETTE, R.M. **The effect of a selected use of music instruction on the self-concept and academic achievement of elementary public schools**. Tese de doutorado. Florida State University. *Dissertation Abstracts International*, 54 (07), 2502^A, 1993.

LINCH, S.A. **Differences in academic achievement and level of self-esteem among high school participants, and students who discontinue instrumental music education**. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). *Dissertation Abstracts International*, 54 (9), 3362^A, 1993.

LIVERMORE, Joan E MCPHERSON, Gary E. Exploring the Role of the Arts in the Curriculum: Some Australian Initiatives Published. In: **Arts Education Policy Review**. Vol. 99 No. 3, Jan/Feb 1998. pp. 10-14.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A Educação Musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de Música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Educação – UFSM**. Santa Maria, v. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/index2003.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2004.
- MILLER, L. B. **Music in early childhood: naturalistic observation of young children's musical behaviors**. Tese de doutorado, University of Kansas, 1983.
- MOSSOHOLDER, K. W. Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: a laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210, 1980 *apud* In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem**. New York: Plenum, 1995.
- MOYSÉS, Lucia Maria Moraes. **Efeitos dos tratamentos de valorização pessoal e clarificação de valores sobre a auto-estima de menores institucionalizados**. Tese de doutorado. Departamento de Educação e Psicologia da PUC/RJ. 1982.
- _____. A auto-estima se constrói passo a passo. Campinas: Papirus, 2002.
- MÜLLER, Vânia. Ações sociais em Educação Musical: com que ética, para qual mundo?. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 53-58, mar. 2004.
- NEGRO, Telma Cristina. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: [s.n.], 2001.
- NOGUEIRA, Ilza. O modelo atual de Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incogruentes. In: ABEM. **Fundamentos da Educação Musical**, jul. 1996. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- NOVAES, James José de. **Tradução para o português e validação das escalas: locus de controle para crianças (NSLC) e perfil de autopercepção para crianças (SPPC)**. 2003. Tese (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2003.
- O'CONNELL, Debra S. **The impact of music education on aspects of the child's self**. The University of North Carolina at Greensboro, 2005. Disponível em:

<<http://www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/ChildsSelf.pdf>>. Acesso em 28 abr 2006.

O'FALLON, J. Arts awareness and advocacy: arts open many doors. **American music teacher**, [S.l.], v. 52, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.iimpft.chadwyck.co.uk>>. Acesso em: 28 jul. 2004.

ORIOLO, Nicolás; PARRA, José Maria. **La expresión musical em la educación básica**. Madrid: Alpuerto, 1979.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no séc. XX: metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

PELHAM, B.W., KOOLE, S.L., HARDIN, C.D., HETTS, J.J., SEAH, E., & DeHart, T. Gender moderates the relation between implicit and explicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 84-89, 2005 *apud* DIJKSTERHUIS, A.; ALBERS, L.; BONGERS, K. **Digging for the real attitude: Lessons from research on implicit and explicit self-esteem**.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 13-18, mar. 2004.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a Música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 7-16, set. 2004.

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. (Coord.). **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar.2004.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 7-16, set. 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1985.

PRELÚDIO. Rose Satiko Hikiji. São Paulo: LISA – USP, 2003 (13 min).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O pesquisador, o problema da pesquisa, a**

- escolha de técnicas: algumas reflexões.** In: LANG, Alice B. (org.) Reflexões sobre a pesquisa sociológica, v. 3. São Paulo: [s.n.], 1992.
- RAMOS, Silvia N. Música da televisão no cotidiano de crianças. Dissertação (mestrado em música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002 *apud* SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.
- RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: Rappaport, Fiori e Davis. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**, v. 1. [S.l.]: EPU, 1981.
- REIMER, Bennett. Music education as aesthetic education: toward the future. **Music Educators Journal**, Reston, v. 89, p. 26-32, mar. 1989.
- RYAN, R. M.; MIMS, V. E KOESTNER, R. Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, 736-750, [S.d.].
- SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação Musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 31-34, mar. 2005.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da Educação Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 59-64, mar. 2004.
- SANTROCK, J. W. Adolescent Development. In: CORSINI, Raymond J. **Encyclopedia of psychology**. 2. Ed. vol. 1. New York: John Wiley e sons, 1994.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Cultura. **Projeto Guri: Diretrizes Básicas**. In: CPTI – plano de trabalho 2005. Campinas, SP, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Documento DOE SE – 2, de 20 de janeiro de 18/12/2006. Dispõe sobre as instruções especiais referentes ao concurso público de professores do Ensino Básico. São Paulo, 2006. Disponível em <<http://64.233.169.104/search?q=cache:tcgsflHVrgsJ:drhu.edunet.sp.gov.br/evantos/arquivos/AA2.doc+design+%2Bm%C3%BAstica+%2Bdan%C3%A7a+%2Blicenciatura+%2Bprofessor+%2B&hl=ptBR&ct=clnk&cd=5&gl=br&client=firefox-a>>. Acesso em 27 de novembro de 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**.

6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIN-WILLIAMS, R. C; JACQUISH, G. A. The assessment of adolescent self-esteem: a comparison of methods. *Journal of personality*, 49, 324-335. *apud* EPSTEIN, S.; MORLING, B. Is the self motivated to do more than enhance and-or verify itself?. In: Kernis, Michael H. **Efficacy, agency, and self-esteem**. New York, London: Plenum Press, 1995.
- SCHELLENBERG, Glenn. **Music enhances IQ**. Toronto: [s.n.] 2003. Disponível em: < <http://www.iimpft.chadwyck.co.uk> >. Acesso em: 25 jun. 2006.
- SCOTT, L. Attention and perservereance behaviors of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. **Journal of Research in Music Education**, 40 (3), 225-235, 1992.
- SHOWERS, Carolin. The evaluative organization of self-knowledge. In: KERNIS, Michael H. (org.) **Efficacy, agency, and self-esteem**. New York, London: Plenum Press, 1995, p. 117-124.
- SHULER, Scott C. Music, at-risk students, and the missing piece. **Music educators journal**, Reston, nov. 1991. p. 21-29.
- SHULMAN, B. H. Adolescence In: COOLEY, C. H.. Human nature and the social order. Glencoe, Ill.: Free Press, 1902 *apud* CORSINI, Raymond J. **Encyclopedia of psychology**. 2. Ed. vol. 3. New York: John Wiley e sons, 1994.
- SILVA, Maria do Pilar Cunha e. **Os modos de compreensão e a leitura na escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998.
- SILVA, M. F. X.; VILLEMOR-AMARAL, A. E. A auto-estima no CAT-A e HTP: estudo de evidência de validade. In: **Avaliação Psicológica** v. 5, n. 2. Porto Alegre, dez. 2006.
- SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)**. São Paulo: Vetor, 2004.
- SMITH, Ralph. Trends and issues in policy-making for arts education. In: COLWELL, Richard (Org.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer, 1992. cap. 53, p. 749-759.
- SMITH, W. E. The effects of social and monetary rewards on intrinsic motivation. Unpublished doctoral dissertation. Ithaca, NY: Cornell University, 1974 *apud* In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency and self-esteem**. New York:

- Plenum, 1995.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr 2000.
- SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.
- SUTHERS, L. Toddler diary: A study of development and learning through music in the second year of life. **Early child development and care**. n. 171, 21-32, 2001.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira; SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser**. São Paulo: CLR Brasileiro, 1986.
- TAETLE, L. The relationship between fine arts participation and daily school attendance at the secondary level. **Contributions to Music Education**, 26 (1), 50-66, 1999.
- TEACHOUT, David. **The impact of music education on a child's growth and development**. University of North Carolina at Greensboro. Disponível em: <<http://www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/GrowthDevelopment.pdf>>. Acesso em: 28 abr 2006.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação**. 9. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VAN KOLCK, Odette Lourenção. **Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil**, por Odette Lourenção Van Kolck. Petrópolis: Vozes, 1981.
- VAUGHN, K. Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. **Journal of Aesthetic Education**, 34(3/4), 149-166, 2000.
- VENDITTI JUNIOR, Rubens. **Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.
- VÍRUS DA MÚSICA**. Alessandra Cristina Raimundo. São Paulo: LISA – USP, 2004 (20min).

- VRIES, Peter de. The extramusical effects of music lessons on preschoolers. **Australian journal of early childhood**, v. 29 (3), p. 7-9, jun. 2004.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 1991. p. 103-117.
- _____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 29-44.
- _____. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: **A formação social da mente**. [S.l.]: Martins Fontes, [S.d].
- WALBERG, H. I., BOLE, R. J. & WAXMAN, H. C. **School based socialization and reading achievement in the inner city**. *Psychology in the Schools*, n. 17, 509-514, 1980.
- WALKER, Darwin E. **Teaching music: managing the successful music program**. New York: Schirmer, 1996.
- WALLACE, W. T. Memory for music: Effect of melody on recall of text. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 20(6), 1471-1485, 1994.
- WEBSTER, P. Creativity as creative thinking. **Music Educators Journal**, Reston, v. 76, p. 22-28, 1990.
- WILLEMS, Edgar. **Las bases psicológicas de la educación musical**. (trad. Eugenia Podcaminsky). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961.
- ZAMPRONHA, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.
- ZEHR, M.A. Mariaci's encore. **Teacher Magazine**, 14 (7), 14-17, 2003.
- ZIMMERMANN, P.B. **Playing in the school band: Its effect on the self-esteem of elementary students in at-risk environments**. Tese de doutorado. The Union Institute. *Dissertation Abstracts International*, 62 (02), 505^A, 2001.
- ZUCKERMAN, M.; PORAC, J.; LATHIN, D.; SMITH, R.; e DECI, E. L. On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology*, 1978 *apud apud* DECI, E. L. e RYAN, R. M. Human autonomy and true self-esteem. In: KERNIS, Michael H. (Ed.). **Efficacy, agency**

and self-esteem. New York: Plenum, 1995, p. 31-46.

ANEXOS

ANEXO I

**CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO**



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE CAMPINAS OESTE
E.E. " JORNALISTA ROBERTO MARINHO "
RUA SUDOESTE S/N – JD. RENASCENÇA
CEP.: 13.067-358 - TELEFONE:- 3281-7700 – FAX:- 3281-7675

CAMPINAS, 16 de Agosto de 2006

COMUNICADO

A Direção da EE. Jornalista Roberto Marinho, juntamente com a FACULDADE DE MÚSICA DA UNICAMP representada pelo professor Pablo Y. Castro, vem comunicar e solicitar a autorização dos pais/responsáveis pelo filho(a) Suzissa Pimenta Silveira série 6ª B a participar do projeto cultural – Aulas de Violão (atividade de pesquisa de mestrado do professor PABLO Y. CASTRO, sob a orientação do Professor Doutor Ricardo Goldemberg – IA Unicamp). Serão ministradas todas as 3ª feiras no horário das 10hs às 12hs.

OBS – É fundamental que os senhores acompanhem e assumam juntamente com a escola a assiduidade perante o projeto. O projeto fornecerá o violão para seus aprendizes.

Autorizo Sandra Aparecida Pimenta
Pais/responsáveis



ANEXO II

**MODELO DE
INQUÉRITO DO HTP**

INQUÉRITO DOS DESENHOS

CASA

Seqüência do desenho _____

C1. Muito bem, vejamos agora se inventamos uma história sobre essa casa como se fosse uma novela ou uma peça de teatro. Por exemplo, de quem é essa casa?

C2. Quantas pessoas moram nela? Quem são elas?

C3. Falta alguma coisa nessa casa?

C4. Em que essa casa faz você lembrar ou pensar?

C5. Alguém ou alguma coisa já machucou essa casa? Por quê?

C6. De que essa casa necessita mais?

C7. Como está o tempo nessa figura?

C8. Existe algum vento soprando?

C9. Desenhe um sol. Vamos imaginar que esse sol seja alguma coisa ou pessoa que você conhece. Quem seria?

C10. Enquanto desenhava, Você imaginou:

ÁRVORE

Seqüência _____

A1. Que tipo de árvore é essa que você desenhou?

A2. Onde ela poderia estar situada?

A3. Quem plantou? Por quê?

A4. Que idade ela tem?

A5. Essa árvore está sozinha ou em um grupo de árvores?

A6. Você pensa nela como estando:

() Viva ou () Morta.

Porque você acha que ela está viva?

Existe alguma parte morta nessa árvore? Porque você acha que morreu?

A7. Em que essa árvore faz você lembrar ou pensar?

A8. Essa árvore está sadia? Porque você acha que ela está sadia?

A9. ESTA É UMA ÁRVORE FORTE? POR QUÊ?

A10. Se esta árvore fosse uma pessoa, quem poderia ser?

FIGURA HUMANA

Seqüência _____

FH1. Isto é um homem, uma mulher, um menino, uma menina, ou um adolescente?

FH2. Quantos anos tem?

FH3. Em quem você estava pensando enquanto desenhava?

FH4. O que essa pessoa faz você lembrar ou pensar? Por quê?

FH5. Como ele(a) se sente? Porque?

FH6. Essa pessoa tem amigos? () sim () não.

Caso tenha: () muitos, () poucos, () mais ou menos,

() mais velhos, () mais novos, () da mesma idade, () de todas as idades.

FH7. Você gostaria de ser como essa pessoa? Por quê?

FH8. Alguém já feriu ou magoou essa pessoa? Por quê?

FH9. Você acha que a maioria das pessoas se sente assim?

FH10. Que tipo de roupa esta pessoa está vestindo?

ANEXO III

LAUDOS DO HTP

1 – L. O. G.

**IDADE: 11 ANOS E 6 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 23/02/1995.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO: 23/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

L. O. G. desenha em um padrão, todos os desenhos são pequenos, no canto inferior esquerdo da folha, com traços controlados e firmes. Esse padrão é demonstrativo de inibição, timidez, repressão da agressividade, sentimento de inferioridade com dificuldade de se colocar assertivamente no meio e comportamento emocionalmente dependente e ansioso. Também sugere conflitos, fixação no passado, baixa auto-estima, sensação de insignificância, excesso de autocontrole e em alguns casos reações não adequadas às pressões ambientais. Esse tipo de colocação também é bastante comum em deprimidos.

Tanto o desenho da casa como o da árvore, os traços são com pressão média, já a figura humana a pressão manual ao desenhar é forte e percebe-se o uso da borracha.

Essa mudança no padrão não é de todo incomum, pois é esperado que haja uma progressão gradual da dificuldade psicológica dos testandos em efetuar os desenhos, na medida em que eles vão deixando de ser mais ou menos neutros e passam a provocar associações mais conscientes com a auto-imagem. Assim, sentimentos proibitivos e aspectos mais inconscientes da personalidade, são, em geral, projetados, com menos ameaça para o sujeito, nas figuras da casa e da árvore do que na da figura humana.

O uso da borracha no desenho da figura humana, denuncia conflitos em relação da auto-imagem e uma insatisfação consigo mesmo. Essas rasuras falam a favor de conflitos mais conscientes e periféricos. Representam também o desejo de tornar perfeito o desenho.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Interpretando agora cada figura separadamente e comparando-as naquilo que tem em comum e em seus significados, podemos acrescentar os seguintes dados:

L. O. G. parece revelar conflitos na área da fantasia, os quais podem ser evidenciados pela observação das características do telhado, da copa da árvore e da cabeça no desenho da figura humana – regiões que se equivalem simbolicamente.

A conformação do telhado em ponta e com uma ponta descendente que avança sobre a parede do lado esquerdo, pode ser interpretada como simbolismo sexual. Contudo esse detalhe pode ser, também, um sinal de que as fantasias ultrapassam, às vezes seus limites de contenção, “derramando-se” na vida real.

Desenha a sua casa em perfil parcial (sem perspectiva de profundidade), o que sugere confiança no desempenho, maturidade, porém também mostra dificuldade nos contatos sociais. É comum em sujeitos que se utilizam de uma máscara social a fim de agradar e serem aceitos.

As paredes, firmes e retas, do mesmo jeito que os seus equivalentes simbólicos, o tronco da árvore e as pernas no desenho da figura humana, apontam para uma personalidade forte e com recursos internos para se defender das angústias.

Quando observamos o desenho da casa, percebemos a existência de uma porta exageradamente grande e aberta; um muro na frente; e uma janela ao alto (próxima do teto) pequena e fechada com grades.

Essas construções apontam para dificuldades nos relacionamentos interpessoais. A porta excessivamente grande e aberta sugere tanto alta sociabilidade como grande dependência das pessoas em geral. O fato do muro estar na frente nos leva a pensar que L. O. G. é reservado em relação ao meio ou as pessoas, utilizando-se mais uma vez de uma máscara social a fim de ser aceito ou querido. A janela no alto também sugere que ele apresenta uma tendência a se relacionar mais no campo da fantasia do que no da realidade, com isolamento emocional e afastamento do contato íntimo com as pessoas.

Não desenha a chaminé e o sol está entre nuvens, são detalhes sugestivos falta de calor e afeto no lar, pouca energia para vencer os problemas, ansiedade, sensação de pressão ambiental ou expressão de conflitos na puberdade.

Esses dados se confirmam no inquérito. Suas respostas são confusas como se não tivesse certeza se a casa é sua ou do vizinho, assim como sobre os

componentes da família, ora entra na fantasia e responde sobre uma família idealizada e sonhada, ora volta para a realidade comentando que na própria casa falta paz e amizade.

Quando questionado sobre a representação do sol, responde que pode ser um amigo “*meu amigo do peito, que me ajuda pra caramba*”, isso também pode ser interpretado, que calor e afeto estão fora do lar ou das figuras parentais.

Observando-se, especificamente o desenho da árvore como um todo, percebemos que ele a desenhou levemente inclinada para a esquerda e usou a base do papel como linha do solo. Esse tipo de construção sugere certa aversão ou rejeição por parte do ambiente, medo de afetos, fixação ao passado com medo do futuro, e também demonstra que sofre de sentimentos de inadequação para lidar com o meio, “se prendendo” à parte inferior da folha em busca de uma segurança compensatória.

No inquérito comenta que é uma árvore bastante velha (50 anos), mostrando mais uma vez vivências depressivas e inadequadas para a idade.

O tronco, apesar de consistente, é pequeno e aberto na parte superior e inferior (solto), sugerindo falta de apoio e firmeza, desorientação, indecisão e dificuldade de compreensão na vida.

Em relação à copa, o fato de ela ser achatada na parte superior e sugerir uma sensação de vazio com apenas dois frutos isolados, esses detalhes podem estar representando que o testando sofre de forte pressão ambiental e dificuldades em lidar com o meio. A copa é o campo de expressão da árvore e, simbolicamente o jeito do indivíduo interagir com o mundo e particularmente com as pessoas.

Essa pressão ambiental também é mostrada na cabeça pequena e achatada no desenho da figura humana. Esse tipo de construção mostra também sentimentos de menos-valia, inferioridade, preocupação com a crítica (já que omite também as orelhas), obediência não desejada, ou desejo obsessivo em negar pensamentos dolorosos e sentimentos de culpa.

No desenho da figura humana, vê-se de início que L. O. G. identifica-se com seu próprio sexo.

Quando olhamos o desenho como um todo percebemos que a figura está rígida, estática, mostrando um controle rigoroso sobre a vida impulsiva, conflitos, dificuldade para relaxar, medo de relações espontâneas, repressão dos estímulos interiores, necessidade de se “segurar” em frente uma ameaça de desorganização e medo de que os impulsos proibitivos se rompam.

O rosto está com contorno reforçado, indicando mais uma vez

dificuldade de inter-relação social, insegurança, ansiedade ou culpa nos contatos sociais.

Os cabelos apresentam um tom com sombreado forte, sugerindo conflitos referentes a força e virilidade, ou ansiedade com relação aos pensamentos e fantasias sexuais.

Os olhos são de diferentes tamanhos sugerindo conflitos, impulsividade, ou medo de perder o controle ou de não “enxergar” tudo.

A boca grande e aberta mostra ambição, voracidade, erotismo oral e desejo de inter-relação social (L. O. G. se mostrou comunicativo e disponível na entrevista).

Percebemos conflitos e dificuldade em controlar e dirigir impulsos instintivos na construção do pescoço. Este foi desenhado com ênfase e precisou fazer uso da borracha. Esses conflitos provavelmente estão na esfera sexual, pois se observarmos a calça, esta está com a vista acentuada.

L. O. G. mais uma vez “grita” suas dificuldades no campo das inter-relações sociais, quando desenha os ombros grandes e desproporcionais (desejo de afirmação, necessidade de mostrar-se forte e de dominar o ambiente), braços estáticos e desproporcionais e mãos fechadas e com contorno impreciso.

Por último, pode-se interpretar que L. O. G. reage aos conflitos com sentimentos ambivalentes e insegurança, já que desenha os pés um para cada lado.

Dentre os traços de personalidade e as zonas de conflito que puderam ser evidenciadas, podemos relacionar as seguintes:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Inibição e timidez;
3. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
4. Tendência à hostilidade e agressão;
5. Fixação no passado ou em estágios mais primitivos;
6. Tendência a mascarar emoções para sentir-se aceito;
7. Sensibilidade a críticas;
8. Tendência à rigidez;
9. Tendência a comportamentos impulsivos;
10. Sensação de pressão por parte de meio;
11. Tendência à depressão;
12. Ambivalência, insegurança e indecisão;

13. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
14. Dificuldade no seio familiar;
15. Sentimentos de culpa;
16. Conflitos referentes à adolescência e à sexualidade; e,
17. Necessidade de auto-afirmação.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

A análise qualitativa abrange: pressão manual para desenhar, tipo de traço, localização no papel, tamanho das figuras e o uso da borracha.

L. O. G. faz todos os desenhos pequenos, embora bem estruturados. Imaginando-se que a folha de papel simboliza o ambiente, um desenho pequeno sugere que o examinando sente-se pequeno frente ao meio.

Ele também coloca os desenhos em um padrão, todos estão localizados no canto inferior esquerdo da folha, o qual simboliza o canto da regressão. Esses dois detalhes são indicativos de um déficit na auto-estima.

No desenho da casa, constrói uma janela pequena e fechada – Janela simboliza o meio secundário de interação com o mundo.

Analisando o conjunto, a cabeça pequena e achatada e a ênfase dada aos cabelos no desenho da figura humana, esses detalhes também são sugestivos de baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 01/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

L. O. G. “cresceu” nos seus desenhos, estão mais centrais, e os traços continuam controlados e firmes. Continua em evidência o aumento da pressão manual no desenho da figura humana, porém não se percebe o uso da borracha.

Essas mudanças sugerem melhoria na auto-estima. Parece que gradativamente L. O. G. está procurando uma posição mais “central” na vida, mostrando maior capacidade de assertividade e independência frente ao meio.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Comparando-se as duas casas, podemos acrescentar os seguintes dados:

A segunda está mais exposta, mais clara, embora ainda continue desenhando-a em perfil (sem perspectiva de profundidade), o que sugere confiança no desempenho e maturidade. Porém também mostra dificuldade nos contatos sociais, esse tipo de desenho é comum em sujeitos que se utilizam de uma máscara social a fim de agradar e serem aceitos.

O telhado continua em ponta, e o nariz, assim como a vista da calça da figura humana continuam evidenciados, mostrando preocupações na área sexual (comum na puberdade).

A casa está firme ao solo, do mesmo jeito que os seus equivalentes simbólicos, o tronco da árvore e as pernas no desenho da figura humana, detalhes que apontam para uma personalidade forte e com recursos internos para se defender das angústias.

No desenho anterior da casa, percebia-se a existência de uma porta exageradamente grande e aberta; um muro na frente; e uma janela ao alto (próximo do teto), pequena e fechada com grades.

Neste o muro foi eliminado, e percebe-se a existência de uma porta grande e detalhada com trinco e uma janela ao alto. Embora essas construções apontem para dificuldades nos relacionamentos interpessoais, existe uma modificação radical pela eliminação do muro, mostrando maior sociabilidade e independência frente ao meio.

Como a janela permanece no mesmo lugar (no alto) que no desenho anterior, mostra que L. O. G. continua com tendências a se relacionar mais no campo da fantasia do que no da realidade e com afastamento do contato íntimo com as pessoas.

A composição do sol e nuvens também mudou, no anterior eles estavam bem acima da casa, neste está mais do lado e de um formato mais ameno, mostrando que frente a pressão ambiental ele está reagindo com menos ansiedade.

No inquérito as respostas também estão mais precisas e coerentes. Quanto a representação do sol, desta vez diz que este simboliza a mãe, não mais um amigo, mostrando que sua atuação no lar não está mais tão caótica.

O desenho da árvore também mudou drasticamente, agora além de estar bem maior, está cheia de maçãs. A copa não está mais achatada, mostrando mais uma vez que atualmente reage as pressões ambientais com assertividade e

autoconfiança.

O tronco é consistente, sugerindo firmeza, desenvolvimento adequado e recursos internos de defesa frente ao estresse.

O desenho da figura humana também mudou de forma consistente. Está muito mais nítido e preciso que o anterior, porém algumas características permanecem:

A cabeça continua achata, assim como a omissão das orelhas. Podemos inferir que frente a críticas L. O. G. reage com sentimentos de menos-valia e inferioridade.

Observando-se a figura como um todo percebemos que continua rígida, estática, mostrando um controle rigoroso sobre a vida impulsiva, conflitos e dificuldade para relaxar. Também podemos pensar em medo de relações espontâneas ou de que os impulsos proibitivos se rompam. Esses medos também são evidenciados pela expressão dos olhos (arregalados) e pelo formato da boca, em linha reta.

O pescoço está mais harmonioso em relação aos ombros, sugerindo maior controle dos impulsos.

Os ombros, porém continuam grandes, mostrando o desejo de afirmação, de mostrar-se forte e de dominar o ambiente. Os braços e mãos também continuam estáticos e desproporcionais, sugerindo medo ou ansiedade no contato com o meio.

Dentre os traços de personalidade e as zonas de conflito que puderam ser evidenciadas, podemos relacionar as seguintes:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Melhoria na auto-estima;
3. Assertividade e confiança no desempenho;
4. Tendência a mascarar emoções para sentir-se aceito;
5. Sensibilidade a críticas;
6. Tendência à rigidez;
7. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
8. Aumento da sociabilidade;
9. Necessidade de auto-afirmação;
10. Tendência a devaneios e fantasias;
11. Melhoria no seio familiar; e,
12. Medo ansiedade e tensão.

2 – W. M.

**IDADE: 12 ANOS E 11 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 18/09/1993.
ESCOLARIDADE : 6ª SÉRIE.**

1ª APLICAÇÃO: 28/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

A análise dos aspectos expressivos e projetivos dos desenhos acrescenta dados qualitativos interessantes que enriquecem a descrição dos traços da dinâmica da personalidade de W. M.. Vejamos alguns desses dados qualitativos.

A examinanda faz os três desenhos com traços fortes (põe muita pressão manual no lápis ao desenhar). Essa característica é comum em indivíduos com excesso de energia e vitalidade, iniciativa, decisão e confiança em si mesmo. Da mesma forma também é comum em pessoas medrosas, inseguras, agressivas ou hostis para com o ambiente, e com aguda consciência da necessidade de autocontrole.

Os desenhos são pequenos, sugerindo inibição, timidez, repressão da agressividade (excesso de autocontrole), e sentimentos de inferioridade pela dificuldade de se colocar assertivamente no meio.

Quanto à localização dos desenhos na folha, observa-se que W. M. começa no alto (canto superior esquerdo) e depois desce para o canto esquerdo inferior.

Este dado nos permite levantar a hipótese de que diante de seus conflitos internos, W. M. procura orientar-se para o concreto (objetivismo) e fixar-se no real (pés no chão) para não se perder em fantasias.

Pode-se interpretar também que esta tendência descendente dos desenhos revela certa inclinação à depressão.

O uso freqüente da borracha no desenho da figura humana, sugere conflitos em relação a auto-imagem e uma insatisfação consigo mesma. Estas rasuras falam a favor de conflitos mais conscientes e periféricos. Representam o desejo de tornar perfeito o desenho.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando agora as diversas partes de cada figura separadamente e comparando-as em seus significados simbólicos, apresentamos os seguintes dados:

W. M. mostra um certo senso prático, com diminuição da fantasia, já que desenha o telhado da casa e a copa da árvore vazios. Quando observamos a cabeça da figura humana percebemos que ela é relativamente grande em relação ao corpo, sugerindo confiança nas funções sociais, valorização da inteligência, mas também podendo ser indícios de compensação por sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima.

Sobre o telhado desenha também uma chaminé pequenina, diminuta e sem fumaça, sugerindo falta de calor e afeto no lar. Essa interpretação se confirma no inquérito, visto que não desenha a própria casa projetando uma casa idealizada com amigos, cheia de compreensão e ordem. Esse dado também se confirma na representação do sol, não imagina nenhuma figura parental.

O traçado das paredes pode ser comparado com o tronco da árvore e com as pernas e pés da figura humana, e essas regiões nos dão indícios sobre a força interna da personalidade da examinanda. Percebemos que as paredes e o tronco são relativamente firmes. Conforme o teste vai progredindo, ou seja, no desenho da figura humana, percebemos que está com movimento hesitante, ligeiramente inclinada para a direita. Esse tipo de movimento mostra além de insegurança, certa instabilidade e fraco controle sobre as reações e impulsos.

Voltando agora para o desenho da casa, percebemos que W. M., além de rasurar uma das janelas, a faz maior que a porta. Essa distorção de tamanho sugere conflitos e relutância em estabelecer contato com o ambiente, afastamento das trocas interpessoais, timidez e receio nas relações com os outros. Percebe-se que existe uma certa ansiedade nas relações interpessoais, com tendência a fazer seus contatos mais na fantasia do que no “cara a cara”, visto que desenha as janelas bem no alto, perto do teto.

Esses dados se confirmam no “recheio” da copa (a copa é vazia, isto é, sem galhos, folhas, flores ou frutos), e se olharmos com agudeza percebemos que ela pende para os lados do tronco mostrando imobilização da emoção, falta de agressividade, de energia, passividade, indecisão e apatia (esse tipo de construção é comum em deprimidos). E como é maior que o tronco, percebe-se

mais uma vez que os seus relacionamentos são feitos mais na fantasia do que na realidade, além de serem permeados de conflitos entre a ambição e a capacidade de realização, dados estes que se confirmam na inquérito.

O tronco posicionado na margem inferior da folha e aberto em ambas as extremidades, é comum em desenho de pessoas indecisas e de comportamento flutuante, sugerindo uma necessidade de maior segurança.

Analisando os aspectos projetivos e expressivos da figura humana o primeiro dado que nos chama a atenção é a configuração dos cabelos – compridos, repartidos ao meio, ralos e cheio de rasuras. Isso mostra conflitos referente a força e virilidade, ansiedades com relação aos pensamentos e fantasias, insegurança, sentimentos de inferioridade e inadequação, ambivalência, sensualidade e necessidade de seduzir (são compridos).

O rosto está sorrindo, mas a boca está tencionada com um traço reto mostrando que W. M. utiliza uma máscara social a fins de se sentir aceita, e, como não desenha as orelhas, percebemos que ela também é sensível a críticas.

Vamos descer para o pescoço, é fino e longo, sugerindo dificuldades em controlar e dirigir impulsos instintivos, certa consciência de impulsos corporais com grande esforço para contê-los.

Esses dados se confirmam na configuração da cintura e nas rasuras da calça-saia, mostrando o quanto está ansiosa a respeito da sexualidade e ambivalente entre expressão e controle corporal.

Mais uma vez W. M. mostra as suas dificuldades nos contatos interpessoais. Desenha os braços da figura humana finos e para trás. Ela não se sente confiante em participar do ambiente, ora sente culpa, ora sente medo de contato com as pessoas, ora sente necessidade em controlar a expressão de impulsos agressivos ou hostis.

Finalmente essa ambivalência e necessidade de apoio também são confirmadas pela configuração dos pés, um para cada lado e de diferente tamanho.

Foram evidenciados os seguintes traços de personalidade e zonas de conflitos:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Tendência à depressão;
3. Medo, ansiedade e tensão;
4. Inibição e timidez;
5. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;

6. Dificuldade no seio familiar;
7. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
8. Tendência à hostilidade e agressão;
9. Ambivalência, insegurança e indecisão;
10. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
11. Tendência ao devaneio e fantasias;
12. Sensibilidade a críticas;
13. Criatividade; e,
14. Sentimentos de culpa.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

W. M. faz todos os desenhos pequenos, sugerindo auto-estima reduzida. O desenho da figura humana é construído com maior riqueza de detalhes, porém a cabeça é desproporcional ao corpo e apresenta rasuras nos cabelos, os quais também são detalhes sugestivos de baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 27/11/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Comparando-se os dois testes percebe-se tanto modificações positivas como negativas nesses três meses de intervalo.

O teste anterior embora os traços fossem precisos e controlados, também eram com muita pressão manual. O atual os traços continuam precisos e são com pressão média, sugerindo maior tranquilidade e confiança no desempenho.

Os desenhos aumentaram de tamanho, porém estão mais “doentes”, sugerindo conflitos.

Quanto a localização dos desenhos na folha, neste houve uma maior modificação e constância, todos estão mais centrais e no lado esquerdo da folha. Há indicações que W. M. está buscando um equilíbrio, porém sente-se insegura, regredida e com medo para enfrentar os novos desafios.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando as diversas partes de cada figura separadamente e comparando-as em seus significados simbólicos, apresentamos os seguintes dados:

Quando se observa a área simbolizada pela fantasia (telhado da casa, copa da árvore e cabeça da figura humana), percebemos algumas modificações. O telhado continua o mesmo, a cabeça está um pouco maior que o corpo, mas a copa da árvore está excessivamente grande, vazia e pendida aos lados do tronco – configurações sugestivas de preocupações ou ambições superiores a capacidade de realização, sentimentos de menos-valia e inferioridade.

No teste atual não desenha a chaminé, porém no inquérito dá indícios de uma maior valorização da família.

Analisando-se as paredes da casa, o tronco da árvore e as pernas e pés da figura humana, regiões que nos dão indícios sobre a força interna da personalidade, percebemos grandes modificações nesse pós-teste. As paredes continuam firmes, porém desta vez percebemos um tronco minúsculo, solto (sem a linha representativa do chão) e aberto tanto na parte superior como inferior. E no desenho da figura humana há omissão dos pés. Esses tipos de representação nos dão indícios de insegurança, falta de estabilidade, dificuldade de autonomia em expressar sentimentos íntimos.

Sobre a superfície do tronco, desta vez ela faz uma espécie de buraco, sinalizando possível trauma ou necessidade de regressão para um estágio mais primitivo ou uma época mais feliz.

Voltando agora para o desenho da casa, percebemos que W. M. desta vez desenha apenas uma janela e no alto (no anterior desenhou duas), a copa grande e vazia, e braços finos e para trás na figura humana como no desenho anterior. Parece que nos contatos sociais houve uma certa regressão, estes tipos de construções sugerem relutância e afastamento das trocas interpessoais, timidez e receio ou medo. Percebe-se, mais uma vez que existe uma certa ansiedade nas relações com os outros, com tendência a fazer seus contatos mais na fantasia do que no “cara a cara”, visto que desenha a janela bem no alto, perto do teto.

Observando mais uma vez esta copa vazia (sem galhos, folhas, flores ou frutos), inclinada para a esquerda e sobre os lados do tronco, podemos deduzir que no momento W. M. sente-se imobilizada, talvez com objetivos mais altos do que o poder de realização, com falta de agressividade ou de energia.

Analisando os aspectos projetivos e expressivos da figura humana, percebemos que desta vez, embora os cabelos não apresentem rasuras, eles estão mais ralos, em uma linha só, mostrando mais uma vez conflitos referentes à força e à virilidade.

No rosto desta vez o que nos chama mais a atenção é o formato dos olhos, grandes e com cílios, dos quais podemos inferir que a nossa examinanda está preocupada em não perder nenhum detalhe, são olhos que demonstram medo e ao mesmo tempo mostram necessidade em seduzir e, como não desenha as orelhas percebemos que ela continua é sensível a críticas.

Pela configuração do pescoço e do cinto percebemos também que ela continua com dificuldades em controlar e dirigir impulsos instintivos.

Foram evidenciados os seguintes traços de personalidade e zonas de conflitos:

1. Confiança no desempenho;
2. Conflitos;
3. Medo, ansiedade, tensão;
4. Insegurança;
5. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
6. Imobilização, dificuldade de autonomia;
7. Trauma;
8. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
9. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade; e,
10. Sensibilidade à críticas.

3 – R. M.

**IDADE: 12 ANOS 3 11 MESES – DATA DE NASCIMENTO:06/09/1993.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE.**

1ª APLICAÇÃO: 23/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Os desenhos são com traços contínuos e a examinanda faz uso de muita pressão manual. Esses detalhes denotam ansiedade, medo frente a situações novas, falta de autoconfiança ou agressividade.

As figuras são pequenas, com exceção à árvore que é um pouco maior; características típicas de pessoas inibidas, introvertidas, tímidas, com baixa auto-estima e com problemas de ajuste ao ambiente; visto que não existe um padrão de tamanho na execução dos desenhos.

Outra coisa que chama a atenção é que todos os desenhos estão na metade inferior da folha, o que se constitui em um sinal evidente de dependência e da necessidade de suporte da examinanda. Esse detalhe também é demonstrativo de insegurança e inadequação frente ao meio. Simboliza ainda tendências à depressão e orientações para o concreto.

ANÁLISE DOS DESENHOS

A orientação para o concreto fica clara na construção do desenho da casa. As paredes são excessivamente maiores do que o teto, mostrando uma menor valorização da fantasia e um funcionamento mais prático, voltado para a realidade concreta.

Vários detalhes indicam que R. M. apresenta sérios problemas de relacionamento. Existe uma distorção entre a porta e a janela (a porta é muito menor que a janela, a árvore não possui galhos e os braços da figura humana são pequenos e as mãos são disformes).

A janela, apesar de grande e aberta, está fechada com grades, mostrando relutância em estabelecer contato com o ambiente, afastamento das trocas interpessoais, timidez e receio nas relações afetivas. Também pode estar simbolizando um medo defensivo de perigos externos com desejo de proteção, ou ainda defesa contra os impulsos internos.

A solidão nos relacionamentos é confirmada no inquérito quando fantasia que mora só na casa e em outro momento comenta “*Às vezes me sinto só meio de um monte de pessoas*” e em outro ainda “*Eu preciso de mais atenção. Na minha casa, estamos eu e a minha família, mas eles não me dão atenção, os meus pais precisam ter mais atenção comigo*”.

Finalizando o desenho da casa, R. M. desenha um sol grande, porém distante, dizendo que simboliza Deus. Essa verbalização mais uma vez fala, do

seu distanciamento nos relacionamentos familiares da sua dificuldade de contato próximo.

As paredes no desenho da casa e o tronco no desenho da árvore, representam os mesmos simbolismos, ambos nos dizem da capacidade de auto sustentação e força do ego do sujeito. Percebemos que nos desenhos, são firmes, fortes e estáveis, sugerindo uma personalidade estável.

Quando observamos a copa, a impressão que se tem é que ela “cai” como uma massa achatada, ou melhor, é posta em cima desse tronco estável, como “uma bola de sorvete”. Essa configuração sugere forte pressão ambiental, indicando sentimentos de inadequação, baixa auto-estima e desamparo para lidar com o meio.

No inquérito R. M. diz que a árvore tem 24 anos, sugerindo vivências depressivas e inadequadas para a idade, com necessidade de crescer logo para se sentir ouvida e notada.

Quando se observa a figura humana como um todo, a primeira coisa que notamos é o excesso de detalhes. Isso é comum em indivíduos inseguros, imaturos com dificuldade de entendimento. Como os desenhos anteriores foram precisos, podemos inferir que R. M. quis aqui deixar expostas as suas dificuldades emocionais.

Analisando parte a parte o desenho da figura humana, chegamos a mais dados interessantes:

A examinanda desenhou uma cabeça grande em relação ao corpo e fez uso da borracha. Isso é sugestivo de valorização da inteligência e conflitos referentes a sentimentos de inferioridade.

Visto que faz uma menina sorrindo, podemos inferir que R. M. faz uso de uma máscara social a fins de se sentir aceita e querida ou para encobrir seus sentimentos de inadequação e baixa auto-estima.

O interessante é que mesmo esse rosto sorridente mostra conflitos, pois os olhos são com disparidade de tamanho e cegos; e o nariz está em perfil - voltado para a esquerda. Essas configurações são sugestivas de uma percepção vaga e não diferenciada do mundo, recusa em enfrentar a realidade, ou meio de evitar o contato com coisas tristes e penosas.

Como a sua menina está careca e faz uso de uma espécie de chapéu, podemos pensar na sua necessidade de proteção frente aos seus sentimentos de fraqueza, debilidade, impotência e inferioridade para enfrentar o meio. Dados estes que se confirmam com o posicionamento dos ombros (estreitos em relação à cabeça).

O pescoço grosso e longo em relação aos ombros, sugere perturbação

por incapacidade de coordenação dos impulsos.

Há vários indícios que relacionamentos são o ponto fraco de R. M.. O desenho da casa há uma distorção entre a janela e porta, e no desenho da figura humana também percebemos essa mesma distorção. Quando observamos os braços da figura, percebemo-los abertos e receptivos, em contrapartida são pequenos e as mãos estão em formato de “bola”. Essa distorção é indicativa de sérios conflitos nas interações sociais, reagindo ora com receptividade, ora com agressividade.

Finalmente quando olhamos para as pernas percebemos que estão muito separadas e, aparentemente, deslocadas dos quadris. A nosso ver, esta distorção do esquema corporal pode ser reflexo de conflitos em relação à sexualidade.

Realmente, no desenho, as pernas desta figura humana não poderiam sustentar nem conduzir o corpo, porque não se articulam corretamente com os quadris. Ora esta pode ser a maneira que R. M. encontrou para revelar que também se sente deslocada e desconjuntada em relação a sua casa e ao meio em geral.

Os traços de personalidade e as áreas de conflitos que apareceram no teste foram:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Inibição e timidez;
3. Tendência à hostilidade e agressão;
4. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
5. Tendência à depressão;
6. Imaturidade com tendência a pensamentos concretos;
7. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
8. Dificuldade no seio familiar;
9. Medo, ansiedade e tensão;
10. Falta de confiança para ações independentes; e,
11. Sensação de pressão por parte do ambiente.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

O tamanho das figuras é um detalhe que traz indicações referentes a

auto-estima. São detalhes que simbolizam como o examinando se sente e como se posiciona no mundo. R. M. desenha a casa relativamente pequena e a figura humana menor ainda, e esses detalhes sugerem uma auto-estima reduzida.

A copa da árvore sem galhos, como uma bola achatada também é indicativa de déficit. Da mesma forma que a construção da cabeça e dos olhos.

2ª APLICAÇÃO: 02/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Três meses após a primeira aplicação do teste, é notória a mudança nos desenhos. Os traços estão com predominância de linhas controladas e a pressão manual mudou de excessiva para normal, sugerindo maior segurança e confiança no desempenho.

Todas as figuras aumentaram de tamanho e continuam ocupando uma posição central, mostrando melhoria na auto-estima e maior ajuste ao ambiente.

Apenas a figura humana está central e na metade inferior da folha, dado irrelevante se olharmos o aspecto geral do desenho.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Ao se observar a casa como um todo, percebemos um sol “sorrindo”, emanando calor e uma chaminé adequada. O desenho é bem diferente do anterior, essa construção sugere harmonia nas relações familiares e melhoria na auto-estima.

Houve também uma modificação na apresentação da mesma. Agora está em perfil parcial, mostrando uma certa tendência ao uso de uma máscara social a fim de ser aceita ou querida. Por outro lado pode ser indício de um sinal indicativo de evolução, ou melhor, está desenvolvendo a percepção de uma maior necessidade de polimento nas relações sociais.

A porta e janela continuam com distorção (janela maior que a porta e no alto), e a árvore continua sem galhos, mas os braços e mãos da figura humana estão mais adequados, mostrando aí também uma evolução nos contatos

sociais. No inquérito, fantasia uma mansão onde toda a família mora junta e em paz, há indícios de esperança de dias melhores.

As paredes, o tronco e as pernas da figura humana continuam mostrando estabilidade.

Como dito acima, os desenhos aumentaram de tamanho. A árvore é o desenho que mais aumentou, fez um desenho tão grande que ocupou toda a folha mostrando expansão do ego. A copa, porém está bem mais achatada que a anterior. No inquérito diz que a família está passando por dificuldades financeiras. Provavelmente é a forma que R. M. encontrou para falar da pressão ambiental que envolve toda a família. Também comenta que a árvore tem 50 anos, o que poderia ser interpretado como vivências depressivas e inadequadas para a idade, porém há indicações que não tem muita noção de tempo.

Quando se observa a figura humana como um todo, percebe-se também grandes modificações. Agora faz uma menina feliz pulando corda e diz que estava pensando nela mesma enquanto desenhava. A configuração total do desenho e a verbalização de R. M. sugere melhoria no seu estado emocional.

Os detalhes do desenho também estão mais adequados. Apenas a cabeça foi rasurada e continua grande em relação ao corpo, algo sugestivo de valorização da inteligência e conflitos referentes ao corpo.

Podemos inferir também conflitos referentes à sexualidade visto que faz uma figura infantilizada embora esta esteja mais elaborada que a anterior.

Os traços de personalidade e as áreas de conflitos que apareceram no teste foram:

1. Melhoria na auto-estima;
2. Harmonia nas relações familiares;
3. Aumento da sociabilidade;
4. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
5. Sensação de pressão por parte do meio; e,
6. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade.

4 – L. W. P.

IDADE: 11 ANOS E 9 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 26/11/1994.

ESCOLARIDADE : 6ª SÉRIE.

1ª APLICAÇÃO: 24/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

L. W. P. utiliza muita pressão manual para executar os desenhos, mostrando excesso de energia, vitalidade, iniciativa, decisão e confiança em si mesmo. Em outras ocasiões esse detalhe também sugere medo, tensão, insegurança, agressividade e hostilidade para com o ambiente. E também é indicativo de isolamento e necessidade de proteger-se das pressões externas.

Não existe um padrão quanto à localização dos desenhos na folha, nem sobre o tamanho dos mesmos.

Essa mudança na localização do canto inferior esquerdo (canto da regressão e da fixação no passado) para metade superior (fantasia) pode ser interpretada como o fato de que L. W. P. tende a resolver seus conflitos mais na fantasia que na realidade.

Essa interpretação é condizente com o tamanho das figuras. Começa o teste fazendo o desenho da casa relativamente grande e o termina com o da figura humana pequena, mostrando que se sente inferior, dependente e com dificuldade para se colocar assertivamente no meio.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Há várias indicações que são os relacionamentos interpessoais a área que o examinando tem maiores dificuldades. Vamos por partes em cada desenho:

- Casa: porta minúscula em relação às paredes com distorção de tamanho em relação as janelas; e janelas fechadas com grades e perto do teto.
- Árvore: copa pequena em relação ao tronco e dois galhos em forma de cruz.
- Figura humana: braços abertos receptivos, mas mal inseridos no tronco.

Essas construções mostram conflitos e isolamento, ou relutância em estabelecer contato com o ambiente, afastamento das trocas interpessoais, timidez e receio nas relações com os outros. Sugerem também medo defensivo de perigo externo, desejo de proteção e barreiras nos contatos sociais.

Conforme os desenhos vão progredindo, essas dificuldades de relacionamento vão se tornando mais marcantes. L. W. P. provavelmente apresenta sérios conflitos no quesito relacionamentos.

Os galhos (os braços da árvore), como dito acima, estão cruzados, mostrando que ele reage ao mundo com negativismo e pessimismo. Esse detalhe é comum em pessoas que fazem o teste com pouco cuidado, rejeitando a tarefa proposta. Na maioria das vezes sentem-se inadequados para o cumprimento da tarefa, apresentam dificuldade em arriscar-se e em receber julgamentos, mostram atitudes de oposição em relação ao ambiente. Interpretações essas que se confirmam no inquérito, suas respostas são pobres e pouco esclarecedoras.

Esses conflitos também são evidenciados na figura humana, os braços são abertos e receptivos; porém mal inseridos no tronco, apresentam disparidade de tamanho na largura e as mãos estão com o contorno impreciso.

Também podemos pensar em limitação na capacidade de receber afeto e dificuldade de manter vínculos com as pessoas.

As mãos também são sugestivas de imaturidade, falta de confiança nos contatos interpessoais ou na produtividade. Também são indicativas de sentimentos de culpa em relação a agressividade ou a atividades auto eróticas.

Observando mais uma vez o desenho da casa, percebemos que ele fez uso da margem da folha como parede. Esse detalhe é típico de pessoas dependentes, que não possuem autoconfiança e podem experimentar intenso desconforto quando sozinhas. Geralmente apresentam dificuldades em tomar decisões independentes sem um excesso de aconselhamento.

Por outro lado, também percebemos que as outras paredes são firmes, a árvore apresenta um tronco grande e ereto; e a figura humana está com contato adequado com o chão. Esses dados indicam que apesar das dificuldades citadas acima, ele apresenta bom ajustamento e controle do ego.

A copa pequena em relação ao tronco e achatada na parte superior é indicativa de pressão ambiental, imaturidade, regressão a níveis mais primitivos, sentimento de inadequação e dificuldade de realização.

No inquérito, responde que a sua árvore é velha (três anos ???) e que vai morrer logo por já ter vivido muitos anos. Essas verbalizações poderiam ser

interpretadas como sofrimentos internos e/ou perda de controle e poder para o alcance do bem-estar. Porém, pelas construções dos seus desenhos podemos inferir que L. W. P. é imaturo, “chutou” uma idade para a árvore e depois resolveu que três anos era a idade máxima de vida para uma árvore.

Suas respostas, no inquérito, sugerem que ele apresenta dificuldade em fazer avaliações provisórias de uma situação e de se utilizar das experiências de modo que se aproveite num futuro. Em vez disso, sente o desejo ardente de entrar em novas aventuras, na base do ensaio e erro, parece ser lento, descuidado e desatento.

Observando a figura humana, percebemos a escassez dos cabelos, detalhe indicativo de insegurança, sentimento de inferioridade ou de sensação de falta de virilidade. Dados que também se fazem presentes quando observamos a parte inferior do corpo. Existe uma transparência na calça (pernas vistas sob as calças) e um risco parecendo um pênis?

Essas configurações são indicativas de imaturidade, exibicionismo e curiosidade sexual. Esses dados se confirmam com a construção do telhado que é em ponta.

Finalmente, há indicação de conflitos na esfera sexual e dificuldade de controle dos impulsos corporais, visto que desenha um pescoço muito fino que dificilmente sustentaria essa cabeça.

Em relação aos traços de personalidade e as áreas de conflito, podemos perceber:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
3. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
4. Tendência à hostilidade e agressão;
5. Sensação de pressão por parte do meio;
6. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
7. Imaturidade com tendência ao pensamento concreto;
8. Falta de confiança para ações independentes;
9. Inibição e timidez; e,
10. Medo, ansiedade e tensão.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

A diminuição abrupta dos desenhos da casa para a figura humana nos dizem que frente a estresse L. W. P. reage com sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima.

O tamanho diminuto da porta e janelas, da copa em relação ao tronco no desenho da árvore e o cabelo escasso da figura humana, também são detalhes indicativos de que, no trato com as pessoas, o examinando reage com sentimentos de inadequação e baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 02/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Neste pós-teste, a pressão manual passou de excessiva para média, sugerindo maior relaxamento.

Agora todos os desenhos estão localizados no canto inferior esquerdo da folha (canto da imaturidade, da regressão ao passado), com exceção da figura humana, que está um pouco mais central. Esse movimento mostra um desejo em ser mais notado.

As primeiras figuras são de tamanho médio e a humana é pequena, indicando que se sente inferior, dependente e com dificuldade para se colocar assertivamente no meio.

A qualidade dos desenhos caiu drasticamente, podendo-se inferir que L. W. P. apresenta, no momento, intenso sentimento de inferioridade, bloqueios, atitudes de negativismo e oposição ao meio.

ANÁLISE DOS DESENHOS

No teste anterior, a área dos relacionamentos interpessoais era a que L. W. P. apresentava as maiores dificuldades.

Neste pós-teste, observando-se a casa como um todo, a porta apresenta um tamanho mais adequado, porém ele sinaliza um trinco ou fechadura e faz uma janela junto ao teto fechada com grades. No inquérito responde que ambas estão abertas. Há indicações de dispersão e problema emocional, e o examinando responde sem prestar atenção no que desenhou. Esse tipo de desenho na maioria das vezes simboliza que L. W. P. vive mais no mundo da

fantasia do que no da realidade. Essa indicação é bastante acentuada também quando se observa o telhado – em ponta e com riscos tortos que ultrapassam o limite do desenho, sugestão de impulsividade, fantasias e conflitos sobre sexualidade.

A impulsividade é percebida tanto no formato como no tipo de traçado da copa da árvore. Há sérias indicações que L. W. P. sofreu algum trauma neste período, pois faz o tronco com galhos cortados e contido por duas linhas. Se pensarmos que o tronco simboliza o desenvolvimento do ego, esse traçado no topo do mesmo denota um desenvolvimento contido, barrado.

Comparando a figura humana com a anterior, percebe-se que a atual está mais doente.

O que mais chama a atenção ao se observar é o formato dos olhos – cegos e com disparidade de tamanho. São olhos que nada vêem, que recusam a enfrentar a realidade, imaturos, que não discriminam o ambiente. Esse mesmo tipo de olhos ele faz no sol e diz que simboliza o avô que já morreu.

Os braços continuam abertos, menos receptivos e mal inseridos ao tronco, apresentam disparidade de tamanho no comprimento e na largura, e as mãos estão com menos de cinco dedos.

São braços imaturos, que não contém nada, não produzem e não o capacitam para receber ou dar afetos.

Ao contrário que o teste anterior, nesta figura os cabelos estão em negrito e espetados, simbolizando aí conflitos referentes à sexualidade e ao poder.

O pescoço também continua mostrando conflitos na esfera sexual e na dificuldade de controle dos impulsos corporais. Essa preocupação com o poder e agressividade reprimida é observada no formato dos ombros e tórax – como uma caixa.

As pernas e pés, além da disparidade de tamanho, são mal inseridos nos quadris, mostrando imaturidade, desajuste, falta de autonomia e conflitos na esfera sexual.

Em relação aos traços de personalidade e as áreas de conflito, podemos perceber:

1. Imaturidade;
2. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
3. Tendências à devaneio e fantasias;

4. Tendência à comportamentos impulsivos;
5. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
6. Traumas;
7. Dificuldade de discriminação do ambiente;
8. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
9. Tendência a hostilidade e agressão; e,
10. Falta de confiança para ações independentes.

5 – I. M. P.

IDADE: 12 ANOS E 11 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 08//09/1993. ESCOLARIDADE : 6ª SÉRIE.

1ª APLICAÇÃO: 24/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Os desenhos são feitos com pressão manual média e com predominância de linhas decisivas, controladas e livres. Detalhes que sugerem boa energia, tônus muscular adequado e vitalidade.

Há indicações que I. dedica bastante do seu tempo em fantasias, visto que faz todos os desenhos no canto superior esquerdo da folha.

Faz saber, que o papel simboliza o ambiente e a localização dos desenhos na folha revelam a adaptação do sujeito ao meio, como ele o manipula, assim como a maneira de estar no mundo.

Os desenhos nesse quadrante sugerem além da tendência de buscar satisfação mais na fantasia do que na realidade, uma tendência também a se manter distante e inacessível. Também se pode pensar que I. tem objetivos altos e muitas vezes inatingíveis reagindo a esses com passividade, reserva ou inibição.

Essa forma de reação ao meio condiz com o tamanho das figuras, são pequenas, minúsculas, sugerindo sentimentos de inadequação e baixa auto-estima, repressão da agressividade e comportamento emocionalmente

dependente e ansioso.

Também podemos pensar que I. é inteligente, já que os desenhos são bem estruturados; porém apresenta problemas emocionais e reações não adequadas às pressões ambientais.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Essa dedicação à fantasia também é confirmada pela construção do telhado, subdividido em compartimentos, os quais são separados das paredes que compõe a casa propriamente dita, por uma linha divisória. Esse tipo de construção sugere uma tentativa de defesa sobre a perda de controle pela fantasia. Temor que os impulsos atualmente expressos na fantasia se expandam para o comportamento manifesto ou ainda distorçam a percepção da realidade, mostram receio de perder o controle sobre a vida imaginativa.

Quando observamos a porta e a janela percebemos aí uma distorção no tamanho, a janela é bem maior que a porta. Esses dados nos fazem pensar que I. reluta em estabelecer contato com o ambiente, reagindo com timidez nas relações com os outros.

De uma forma quase que oposta ao tronco da árvore, as paredes da casa são firmes, mas o tronco é solto, torto, aberto na parte inferior e superior, sugerindo que I. é indecisa, ambivalente e apresenta um comportamento flutuante.

A ausência de raízes e da linha representativa solo ou chão nos indica a sua falta de firmeza, a sua dificuldade de objetivação e diferenciação na vida. Parece que ela vive como que suspensa no ar, sem os pés no chão.

Quando olhamos para a copa a percebemos vazia, sem recheio (sem galhos, flores, folhas ou frutos). Isso nos faz pensar em sensação de vazio interior, estagnação e interação pobre com o mundo.

Deixamos por último o desenho da figura humana, visto que I. no inquérito diz ser uma adolescente de 12, 13 anos e o desenho represente uma figura parecendo ser do sexo masculino. Isso nos faz pensar em dificuldades na esfera sexual.

Mas vamos por partes para vermos o que mais ela quer nos dizer.

Uma construção que chama a atenção é a posição dos cabelos – cobrindo quase que totalmente o rosto. Essa configuração é característica de pessoas dissimuladas, com conflitos referentes à força e à virilidade, e com ansiedades com relação a pensamentos e fantasias sexuais.

Ao que parece, I. está com problemas na contenção dos seus impulsos e com conflitos entre os pensamentos e as funções do corpo (instintos) visto que desenha um pescoço grande em relação à cabeça e faz uso da borracha.

Vamos para os ombros, são grandes e másculos (símbolo de masculinidade), mostrando ambivalências na esfera sexual, necessidade de poder, auto-afirmação, agressividade e de mostrar-se forte e dominar.

Esses dados se confirmam com o tamanho e a largura dos braços, porém eles estão pendentes, sugerindo que apesar de serem braços fortes, há pouco poder de realização e de interação com o meio. Podemos interpretar que I. reage ao mundo com passividade, inatividade, dependência e com sentimentos de culpa.

As mãos fechadas nos fazem pensar tanto em agressividade como falta de confiança nos contatos sociais e na produtividade. Também podemos inferir que ela é passiva, apresenta possibilidade de contato limitada com o meio, com dificuldade de toque ou relacionamentos afetivos.

Há outra construção que nos fala sobre a sexualidade da examinanda - a calça está com o gancho elevado, mostrando preocupações sexuais, possivelmente com a masturbação.

As pernas são desproporcionais na largura e altura, sugerindo conflitos, falta de equilíbrio, autonomia e mobilidade.

Finalmente esses dados se confirmam pela posição dos pés – um para cada lado, mostrando indecisão, ambivalência e dissimulação de conflitos.

Dentre os traços de personalidade mais significativos e as áreas de conflito que puderam ser identificadas, temos:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Tendência a devaneio e fantasias;
3. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
4. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
5. Inibição e timidez;
6. Tendência à hostilidade e agressão;
7. Falta de confiança para ações independentes;
8. Sentimento de culpa;
9. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade; e,
10. Ambivalência, insegurança e indecisão.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

O tamanho diminuto dos desenhos nos dão indicações claras de que, frente ao meio, I. reage com sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 27/11/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Os desenhos aumentaram levemente de tamanho, continuam com pressão manual média e com predominância de linhas decisivas, controladas e livres. Detalhes que sugerem boa energia, vitalidade e necessidade de ser importante.

A localização do desenho não mudou, continua no canto superior esquerdo da folha. Indicações que continua dedicando bastante do seu tempo em fantasias.

Os desenhos nesse quadrante sugerem além da tendência de buscar satisfação mais na fantasia do que na realidade, uma tendência também a se manter distante e inacessível. Também se pode pensar que I. tem objetivos altos e muitas vezes inatingíveis reagindo a esses com passividade, reserva ou inibição.

Observa-se que I. é inteligente, já que os desenhos são bem estruturados; porém apresenta problemas emocionais e reações não adequadas às pressões ambientais.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Numa observação superficial podemos achar que o desenho da casa mudou de forma consistente, mas olhando com mais agudeza, percebemos que os detalhes continuam os mesmos. A porta e a janela continuam com distorção no tamanho e as janelas são bem maiores que a porta. Esses dados nos fazem pensar que I. continua relutando em estabelecer contato com o ambiente, reagindo de forma distante nas relações com os outros.

O tronco continua solto, e aberto na parte inferior e superior, sugerindo

que I. é indecisa, ambivalente e apresenta um comportamento flutuante.

A ausência de raízes e da linha representativa solo ou chão nos indica falta de firmeza, dificuldade de objetivação e diferenciação na vida. Parece que ela vive como que suspensa no ar, sem os pés no chão.

A copa continua vazia, sem recheio (sem galhos, flores, folhas ou frutos). Isso nos faz pensar em sensação de vazio interior, estagnação e interação pobre com o mundo.

Quanto à figura humana, desta vez I. desenha uma menina com aspecto tímido e retraído.

Desta vez o cabelo não cobre mais o rosto, mas a cabeça é grande em relação ao corpo, sugerindo conflitos.

Algo que nos chama a atenção é a construção dos ombros e braços. Os ombros são em linha reta com ângulos e os braços e mãos estão atrás do corpo. Estas construções mostram conflitos entre a necessidade de poder e auto-afirmação e a capacidade de realização. I. não interage, é contida, tensa.

As pernas estão presas umas as outras, mostrando mais uma vez tensão, imobilidade, possibilidade de contato limitada com o meio. Esse detalhe também simboliza preocupações na área da sexualidade.

Finalmente, observa-se que os pés continuam um para cada lado, mostrando indecisão, ambivalência e dissimulação de conflitos.

Dentre os traços de personalidade mais significativos e as áreas de conflito que puderam ser identificadas, temos:

1. Tendência a devaneios e fantasias;
2. Tendência ao isolamento;
3. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
4. Ambivalência e indecisão;
5. Conflitos;
6. Medo, ansiedade e tensão; e,
7. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade.

6 – E. B. G.

**IDADE: 11 ANOS E 1 MÊS – DATA DE NASCIMENTO: 01/07/1995.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO: 25/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Olhando os desenhos como um todo, percebemos que o examinando faz uso de muita pressão manual para desenhar e utiliza traços longos e contínuos. Isso é característico de pessoas com excesso de energia e vitalidade; assim como de pessoas medrosas, inseguras, impulsivas, agressivas e hostis para com o ambiente.

Existe uma disparidade de tamanho nos desenhos. A casa é média, a árvore grande e a figura humana bem pequena.

E. B. G. pode estar nos falando de sua impulsividade e falta de padrão, ou melhor, que ora reage às pressões ambientais com sentimentos de expansão, agressão e idéias de grandeza; ora com sentimentos de inferioridade e menos-valia e com dificuldade de se colocar assertivamente no meio.

Também não existe um padrão quanto à localização dos desenhos na folha. Faz a casa relativamente central e a árvore e a figura humana na metade inferior da folha. Podemos pensar que E. B. G. frente às pressões ambientais reage com baixa auto-estima, retraimento, auto-envolvimento, insegurança e humor deprimido.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Olhando a casa como um todo, percebemos a inclusão de mais detalhes do que o solicitado (flores, uma espécie de animal?). A princípio, poderíamos pensar em criatividade, mas pela configuração total do desenho, existe uma sugestão maior de imaturidade, insegurança ou sentimento que o mundo é incerto ou perigoso; como se ele precisasse encher de detalhes para se sentir seguro.

Observando-se o telhado (área da fantasia), percebe-se que é dividido em compartimentos, detalhe sugestivo de necessidade de controle da fantasia a fim de não se perder na mesma (nem todas as linhas se cruzam). No canto direito, ele desenha uma chaminé sem fumaça, indicando que há pouco calor e afeto no lar. Esses dados são confirmados no inquérito.

As paredes estão tortas como que desabando, mostrando o seu fraco controle de ego, seu desgaste emocional e a sua sensação de desintegração.

Essa casa como que suspensa no ar, nos faz pensar em rejeição ou distanciamento da situação familiar e dos valores pertinentes, reagindo com sentimento compensatório de superioridade.

Relacionamentos provavelmente não é o forte de E. B. G., visto que desenha uma porta pequena em relação ao corpo da casa e uma janela distorcida. Essas configurações nos falam da sua relutância em estabelecer contato com o ambiente e da sua tentativa de encobrir o desejo de manter-se distante empregando uma afabilidade superficial, faz um caminho fechado conduzindo a porta.

As flores e o animal são sugestivos de insegurança, necessidade de proteção externa, ou então necessidade de erguer barreiras defensivas no contato com as pessoas.

Vamos para à árvore:

E. B. G. a faz bem grande mostrando a sua necessidade de ser importante. Percebe-se que atualmente é imaturo, tem predomínio da vida instintiva, e, apresenta falta de adequação para expressar-se e interagir com o ambiente, visto que a copa é relativamente pequena.

Comentando um pouco mais sobre a copa, percebemos que ele a concebe com traçado encaracolado, o que é característico de indivíduos impulsivos, com falta de autenticidade e com medo da vida real.

Os frutos soltos nos levam a duas interpretações: ou o examinando apresenta um forte desejo de realizar, prosperar, de obter sucesso rápido; ou pode também estar falando de desprendimento afetivo, sensação de rejeição, de perda de valor e de que as boas relações com os familiares são inatingíveis.

Quando observamos o tronco, o percebemos reto, firme e estável, porém ele o faz com uma cicatriz central. Essa cicatriz é sugestiva de traumas psíquicos, algo que marcou o desenvolvimento em uma época mais remota.

E. B. G. desenha uma menina ao invés de alguém do próprio sexo, no inquérito diz que é a irmã, que gostaria de ser como ela porque é feliz e que está vestindo uma saia. Ora, a figura não apresenta nenhuma indicação de saia, mostrando o pouco contato que tem com a realidade.

Desenhar uma figura feminina ao invés da masculina sugere não aceitação do próprio sexo ou maior valorização do sexo oposto, o qual é visto como mais importante.

Além disso, pode ser um indício que ele se identifica mais com esse sexo ou, que o escolhe para projetar, nessa figura, aspectos seus.

Quando olhamos para a figura como um todo, percebemos que ela se parece mais um boneco – o que pode ser interpretado como fuga de situações emocionais, esforço inconsciente de deformar a realidade numa atitude auto-depreciativa.

Analisando agora passo a passo as características da figura chegamos a mais dados interessantes.

Os cabelos (com rasuras e reforço de linhas) e o nariz (demarcado por um ponto), podem representar que E. B. G. apresenta conflitos referentes a força e virilidade; assim como, ansiedade frente a sentimentos de imobilidade e/ou falta de defesas frente a fantasias e pensamentos sexuais. Essa interpretação condiz com a omissão do pescoço, sugerindo também grande dificuldade para a coordenação dos impulsos que vem do corpo e sensação de desamparo por controle interno pobre.

Dificuldades de inter-relação social e de contato afetivo, podem ser evidenciadas pela análise do rosto e dos braços no desenho.

Os olhos são cegos e distanciados, mostrando uma percepção vaga e não diferenciada do mundo.

Há evidência de ansiedades, erotismo oral, dificuldade de inter-relação e encobrimento de sentimentos de baixa auto-estima, através do desenho da boca – grande, enfatizada e com as comissuras para cima igual à de um palhaço.

Os braços parecem estar refletindo as dificuldades de E. B. G. nas interações sociais e nos vínculos afetivos. A posição em que se encontram é desmostrativa de uma falta de naturalidade e espontaneidade no ambiente.

As mãos mostram necessidade de afeto, mas também revelam falta de confiança nos relacionamentos ou na produtividade.

Parecem expressar ainda, sentimentos de culpa por agressividade ou atividades auto eróticas.

O formato dos dedos – como pétalas de flor – é sinal conhecido de imaturidade psíquica, baixo nível intelectual ou regressão, mas pode ser também um indício de agressividade reprimida.

As pernas muito separadas e de diferentes tamanho, denotam uma distorção do esquema corporal, dificuldades de locomoção e equilíbrio.

E, finalmente, a posição dos pés indica ambivalência e necessidade apoio.

Dentre os traços marcantes de personalidade e tendências pode-se destacar:

1. Medo, ansiedade e tensão;
2. Tendência à hostilidade e à agressão;
3. Tendência a comportamentos impulsivos;
4. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
5. Imaturidade;
6. Dificuldade no seio familiar;
7. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
8. Traumas;
9. Conflitos referentes à adolescência e à sexualidade;
10. Ambivalência, insegurança e indecisão; e,
11. Tendência a mascarar emoção para sentir-se aceito.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

A falta de padrão no tamanho dos desenhos são dados indicativos de baixa auto-estima.

Outro detalhe relevante é a construção da figura humana, desprovida de qualquer força, estática e dura como um boneco.

2ª APLICAÇÃO: 02/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

A pressão manual de excessiva passou para média, sugerindo maior relaxamento. Todos os desenhos “cresceram”, estão mais claros e melhor estruturados.

Esse crescimento abrupto, com exceção da figura humana, pode estar simbolizando tanto uma expansividade do ego como uma forte tendência à impulsividade.

Os desenhos estão localizados na metade inferior da folha, sugerindo tendência a pensamentos concretos.

ANÁLISE DOS DESENHOS

A casa continua com mais detalhes do que o solicitado, e agora existe a presença de uma árvore. Esta árvore junto a casa sugere insegurança, comportamento dependente, submisso e aderente.

O telhado está bem mais subdividido que o anterior, com linhas tortas simbolizando telhas, mostrando a necessidade de controle da fantasia a fim de não se perder na mesma.

Agora ele faz uma chaminé pegando toda a extensão da casa com fumaça, simbolizando maior calor no lar ou profusão de fantasias sexuais.

Ao se observar as portas e janelas, percebe-se que são diminutas em relação às paredes e à casa em geral, mostrando ainda a sua relutância em estabelecer contato com o ambiente e da sua tentativa de encobrir o desejo de manter-se distante empregando uma afabilidade superficial (no teste atual ele elimina o caminho que conduz à casa e faz flores na janela).

O desenho da árvore quase que ultrapassa o limite da folha. O tamanho da copa está mais harmonioso com o tronco, porém parece um quadrado disforme. Ao observá-la, são claros os sinais de imaturidade e de pressão ambiental (faz inclusive frutos soltos caídos).

O tronco continua firme, estável e com a cicatriz central. Desta cicatriz sai um pequeno galo com um pássaro. Essas configurações são sugestivas tanto de traumas psíquicos como de imaturidade.

Novamente E. B. G. desenha uma menina ao invés de alguém do próprio sexo. Também continua afirmando que é a irmã, que gostaria de ser como ela porque é feliz e que está vestindo uma saia. O desenho é o mais imaturo e disforme dos três, sugere pouco contato com a realidade, pois não demarca a cintura e diz que está vestindo uma saia.

Desenhar uma figura feminina ao invés da masculina sugere não aceitação do próprio sexo e/ou maior valorização do sexo oposto, o qual é visto como mais importante.

Analisando agora passo a passo as características da figura chegamos os mais dados interessantes.

Os cabelos continuam com rasuras e reforço de linhas, sugerindo conflitos referentes a força e virilidade; assim como, ansiedades ou sentimentos de imobilidade e/ou falta de defesas frente fantasias e pensamentos sexuais. Essa interpretação condiz com a omissão do pescoço, sugerindo também grandes dificuldades para a coordenação dos impulsos que vem do corpo e sensação de desamparo por controle interno pobre.

Os olhos são cegos apesar da presença de sobrancelhas, simbolizando

mais uma vez sua percepção vaga e não diferenciada do mundo.

Os braços são ainda mais disformes que o anterior, no teste atual estão um para cima e outro para baixo e as mãos são enormes e desproporcionais. Estas construções refletem dificuldades nas interações sociais e nos vínculos afetivos. As mãos expressam imaturidade, sentimentos de culpa por agressividade ou atividades auto eróticas.

As pernas continuam muito separadas e de diferentes tamanho, denotando uma distorção do esquema corporal, dificuldades de locomoção e equilíbrio. E, finalmente, a posição dos pés indica ambivalência e necessidade apoio.

Dentre os traços marcantes de personalidade e as principais tendências pode-se destacar:

1. Tendência à comportamentos impulsivos;
2. Imaturidade com tendência ao pensamento concreto;
3. Falta de confiança para ações independentes;
4. Tendência à devaneios e a fantasias;
5. Harmonia nas relações familiares;
6. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
7. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
8. Sensação de pressão por parte do meio;
9. Tendência à hostilidade e agressão; e,
10. Ambivalência e indecisão.

7 – M. S. A.

**IDADE: 11 ANOS E 1 MÊS – DATA DE NASCIMENTO: 02/07/1995.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO: 25/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

M. S. A. desenha em um padrão: todos os desenhos estão localizados no canto inferior esquerdo da folha, faz uso de muita pressão manual, e são desenhos pequenos.

Ela está nos dizendo que estas são características dela e não reações momentâneas frente a prova.

Apesar dos traços terem predominância de linhas decisivas e controladas, como dito acima, são com muita pressão manual. Isso é indicativo de excesso de energia e vitalidade; mas também o é de medo, insegurança, tensão, ou agressividade e hostilidade para com o ambiente.

Pela localização na folha e pelo tamanho das figuras, fica claro que ela apresenta um certo desajuste ao meio, reage às pressões ambiental com sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima. Sente-se regredida internamente, cheia de conflitos e fixada em estágios mais primitivos.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando aspectos gerais das figuras produzidas, pudemos verificar que a examinanda dedica pouca energia para devaneios e pensamentos fantasiosos. Ela é mais concreta, mais com os “pés no chão”, e também podemos inferir que apresenta fortes tendências depressivas.

No momento há indicações que está passando por fortes pressões por parte do ambiente – nuvens sobre a casa, borboleta de tamanho desproporcional sobre a árvore e a cabeça extremamente achatada da figura humana.

Esses detalhes são sugestivos de uma sensação mais ou menos constante de ameaça e constrição por parte do ambiente. Estão mostrando sentimentos de inadequação, insignificância e de desamparo para lidar com o meio.

Observando-se ainda o desenho da casa, percebe-se que sobre o teto a examinanda faz uma chaminé com omissão da fumaça, algo que pode ser interpretado que no lar há pouco calor e afeto, dados esses que se confirmam no inquérito.

No inquérito, fantasia que a casa desenhada é de uma amiga, em seguida sai da fantasia e exprime aspectos seus e da sua própria família, comentando da sua solidão e das desavenças intra-familiares.

Outro dado ainda no inquérito e compatível com os anteriores é que imagina o tempo triste e nublado e ainda com muito vento. Essas verbalizações podem simbolizar que, no momento, a testanda está em um período de fortes pressões ambientais e com sérias tendências depressivas.

Também imaginou tanto a porta como as janelas fechadas, são respostas coerentes com o desenho. Mas observando esses detalhes, percebemos uma porta muito pequena em relação às paredes e janelas, que estão junto ao teto. Esses detalhes nos dizem o quanto a examinanda está fechada para os relacionamentos tanto dentro da própria casa, bem como para com o ambiente em geral. Os relacionamentos são permeados por conflitos, retraimento, cautela nas trocas interpessoais, relutância na interação com os outros, e de medo defensivo do perigo externo com desejo de proteção.

Lendo as respostas do inquérito de M. S. A., percebemos que ela realmente está num momento difícil. Comenta que sua árvore está morta (resposta não comum). Em outro momento que a árvore a faz lembrar de coisas tristes porque quebraram os galhos dela, mas que por outro lado é uma árvore forte, pois apesar do mau trato, ela volta a crescer.

Os galhos são os braços da árvore. Alguns examinandos fazem o desenho da casa cheia de janelas abertas, a figura humana com braços bem grandes e a árvore com os galhos pendentes ou quebrados, o que nos leva a interpretar que aparentemente essa pessoa se relaciona de maneira adequada com o meio, mas que no fundo não é bem assim.

No caso de M. S. A. a situação é bastante caótica, pois no desenho da casa como comentado acima, ela nos diz das suas dificuldades de relacionamentos tanto intra-familiares como pessoais, a árvore idem; e a figura humana ela a faz com braços rígidos, grudados ao corpo.

São braços que não interagem e, além disso, mostram controle interno rígido, falta de flexibilidade, com sérias dificuldades em se aproximar e estabelecer relações com as pessoas. Podemos perceber que também mostram medo vinculado a impulsos hostis, fortes fantasias de agressividade ou agressividade dissimulada, já que desenha punhos cerrados.

Vamos voltar para a árvore:

M. S. A. apresenta um ego rígido, vive sob forte necessidade de controle frente às emoções, mostra necessidades de defesas para manter a integridade da personalidade. Detalhe que pode ser observado pela sua construção do tronco no desenho da árvore – reto, rígido como um poste – também nos diz que apresenta recursos mais manuais do que afetivos.

Quando se observa a copa, a percebemos caída pelos lados do tronco e sem ligação com o mesmo. Essa configuração é sugestiva de desprendimento, imobilização da emoção, cansaço, falta de energia, indecisão, apatia e é muito comum em pessoas com Transtorno Depressivo.

Vários dados da figura humana já foram falados. Porém podemos observar ainda outros bem interessantes que se complementam.

Percebemos que M. S. A. desenha uma figura masculina ao invés de alguém do próprio sexo. Isto pode ser interpretado como uma não aceitação do próprio sexo e/ou como uma maior valorização do sexo oposto, o qual é visto como mais importante.

Por outro lado, desenhar primeiro a figura do sexo oposto, pode ser um indício de que a examinanda se identifica mais com esse sexo ou que o escolhe para projetar, nessa figura, aspectos seus.

De fato, podemos interpretar o desequilíbrio da figura desenhada, como sendo uma representação de sua instabilidade psíquica e de suas dificuldades pessoais. O adolescente está sobre um skate e este em cima de uma pedra, e pela rigidez do corpo - “morrendo de medo de cair”.

Pode-se inferir que a examinanda está com uma preocupação ansiosa a respeito do equilíbrio pessoal e a sua posição precária, mostra-se insegura e com fraco controle sobre as reações e impulsos.

Outro detalhe que nos chama bastante a atenção são os olhos – enormes. Ora, isso é sugestivo de desconfiança, necessidade de controle, de maior observação e de sensibilidade a críticas (dado compatível com a omissão das orelhas).

Finalmente pode-se inferir que M. S. A. reage ao meio com uma agressividade disfarçada (interna ou passiva).

Na maioria das vezes é comum em pessoas que voltam a sua cólera para si mesma, assumindo muitas vezes um comportamento auto destrutivo. Também em pessoas que não se expressam assertivamente, apresentando pensamentos ou fantasias violentas, as quais nem sempre a mostram em público e sofrem pela invasão interior de pensamentos negativos e destrutivos e pelos esforços maciços de repressão para contenção desses impulsos. Outras ainda são de difícil convivência e na maioria das vezes enfrentam problemas com relacionamentos íntimos, mostram-se desconfiadas, hostis, apresentando muitas vezes um afastamento silencioso e ressentido do convívio social.

Esses dados são confirmados pelos seguintes detalhes – bocas com dentes, ombros pequenos, braços rígidos e apertados ao corpo, punhos fechados e pernas juntas.

Foram também evidenciados os seguintes traços de personalidade e áreas de conflito:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Tendência à hostilidade e agressão;
3. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
4. Imaturidade com tendências ao pensamento concreto;
5. Tendência à depressão;
6. Sensação de pressão por parte do meio;
7. Dificuldade no seio familiar;
8. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
9. Tendência à rigidez;
10. Medo, ansiedade e tensão; e,
11. Conflitos frente à adolescência e a sexualidade.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

O tamanho reduzido dos desenhos assim como a localização dos mesmos no canto inferior esquerdo (canto da regressão) são detalhes indicativos de baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 01/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Nesses três meses quase não houve modificações no teste de M. S. A., os desenhos continuam localizados no canto inferior esquerdo da folha, continua fazendo uso de muita pressão manual, e quase não aumentaram de tamanho.

Esses detalhes simbolizam medo, insegurança, tensão, ou agressividade e hostilidade para com o ambiente. Sugerem também certo desajuste ao meio,

que reage à pressão ambiental com sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima. Há indicações de que se sente regredida internamente, cheia de conflitos e fixada em estágios mais primitivos.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando aspectos gerais das figuras produzidas, e comparando no que elas têm de comum, pudemos verificar que a examinanda dedica pouca energia para devaneios e pensamentos fantasiosos. Ela é mais concreta, mais com os “pés no chão”, e também podemos acreditar que continua apresentando fortes tendências depressivas.

Quanto à sensação de pressão por parte do ambiente, há indicações de que nada mudou, continua desenhado nuvens sobre a casa, borboleta de tamanho desproporcional sobre a árvore e a cabeça extremamente achatada na figura humana.

Esses detalhes são sugestivos de uma sensação mais ou menos constante de ameaça e constrição por parte do ambiente. Estão mostrando sentimentos de inadequação, insignificância e de desamparo para lidar com o meio.

No desenho da casa desta vez ela elimina a chaminé, mostrando mais uma vez a sensação de pouco calor no ambiente familiar, e no inquérito comenta que vive com amigos e não com a família.

Ainda no desenho da casa, ao se observar a porta e janelas, percebe-se que a mesma é muito menor que as janelas e que estas estão junto ao teto. A examinada continua fechada para os relacionamentos tanto dentro da própria casa, bem como para com o ambiente em geral.

Desta vez, houve uma pequena modificação no desenho da árvore, havendo a construção de frutos soltos; podendo-se pensar em desapego, desprendimento, reações desarmoniosas com os familiares e é muito comum em pessoas com Transtorno Depressivo.

Ainda no desenho da árvore algo que nos chama a atenção é a construção do tronco, reto feito um poste, mostrando extrema rigidez. Esse tronco entra na copa da árvore em total desarmonia. Fica claro o pouco contato que apresenta com o meio e as sérias dificuldade em se aproximar e estabelecer relações com as pessoas.

Desta vez M. S. A. desenha uma figura humana feminina bastante detalhada. Um detalhe muito chamativo é o formato dos braços, em total

desarmonia com os ombros, mostrando mais uma vez toda a sua dificuldade em estabelecer relações afetivas com o meio. As mãos estão fechadas denotando medo vinculado a impulsos hostis, fortes fantasias de agressividade ou agressividade dissimulada.

Outro detalhe que nos chama bastante a atenção são os olhos – estrábicos, mostrando rebeldia e contato escasso com o meio.

Há várias indicações sobre a preocupação e policiamento dos impulsos (olhos estrábicos, construção do nariz, boca tencionada, pescoço saliente e cinto), parece que reage ao meio com uma agressividade disfarçada (interna ou passiva).

Foram também evidenciados os seguintes traços de personalidade e áreas de conflito:

1. Medo, ansiedade e tensão;
2. Tendência à hostilidade e agressão;
3. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
4. Fixação no passado ou em estágios mais primitivos;
5. Tendência a depressão;
6. Sensação de pressão por parte do meio;
7. Sentimento de desamparo e abandono;
8. Dificuldade no seio familiar;
9. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo; e,
10. Tendência à rigidez.

8 – C. C. V.

**IDADE: 12 ANOS – DATA DE NASCIMENTO: 28/08/1994.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO: 29/08//2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Observando-se os desenhos, a primeira coisa que chama a atenção é o seu tamanho, reduzidíssimo, bem como sua localização, no cantinho esquerdo do papel.

Ora, estas são características típicas de pessoas muito inibidas, introvertidas e tímidas, com forte sentimento de inferioridade e com problemas de ajustamento ao ambiente.

A explicação tem lógica: se a folha em branco representa o mundo externo, colocar-se de forma tão pequena, num cantinho dela, significa que, provavelmente é assim que a pessoa se sente frente ao mundo, isto é, amedrontada, querendo fugir do mesmo. Indica também uma tendência à depressão e a manter um controle intelectual frente a situações difíceis.

Além disso, o fato de ter escolhido a parte inferior esquerda da folha sugere insegurança e uma necessidade de manter-se presa, firme e solidamente, à realidade e ao concreto. Também significa um comportamento mais regressivo, como se tivesse que voltar ao passado, em uma época mais feliz para manter o equilíbrio.

Através da muita pressão manual utilizada ao desenhar, C. C. V. revela medo, tensão, insegurança, agressividade e hostilidade para com o ambiente. Também mostra aguda consciência da necessidade de autocontrole, mas com falta de adaptação para manter o equilíbrio.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando agora aspectos comuns das figuras e observando detalhes de cada uma delas, pode-se acrescentar novos dados:

A casa, apesar dos traços fortes, parece estar balançando, mostrando além de excessiva pressão por parte do ambiente, certo colapso do ego.

Quando observamos a porta e a janela percebe-se aí uma distorção, sendo que a janela é bem maior que a porta. Esses dados nos fazem pensar que a examinanda reluta em estabelecer contato com o ambiente, reagindo com timidez nas relações com os outros.

A janela junto ao teto sugere que os relacionamentos não são no “aqui e agora”, são feitos por meio de devaneios e fantasia. As folhas da janela, apesar de estarem abertas, apresentam um sinal da cruz, sugerindo conflitos e oposição. Há indicações de que C. C. V. quer se relacionar com os outros,

mesmo que seja no nível de fantasias, mas ao mesmo tempo não quer, prefere manter-se isolada.

Vamos para a porta – pequena e encostada na parede. Ora isso pode ser interpretado como extrema dependência do meio, é comum em pessoas que visam obter atenção e cuidados, acreditando-se incapazes de funcionar adequadamente sem o auxílio de outras pessoas. Na maioria das vezes apresentam muita dificuldade em tomar decisões independentes, estão sempre precisando de aconselhamento e tranquilização por parte de outros.

Olhando a árvore com bastante agudeza, percebemos o tronco firme e estável, e aberto na parte superior. Esse tipo de tronco é comum em pessoas que “empurram com a barriga”, não concluem nada, não tomam decisões consistentes. Geralmente se omitem por falta de confiança e baixa auto-estima.

Percebe-se também a copa caída pelos lados do tronco, algo que é esperado em desenhos de depressivos. Os três frutos caídos mostram, além da depressão e pressão ambiental; sentimentos de rejeição e perda.

No desenho da figura humana, vê-se que a intenção foi simplificar ao máximo, apelando para representações esquemáticas. Este dado pode ser interpretado primeiramente como grande dificuldade nas relações interpessoais, assim como expressão de desprezo e hostilidade em relação a si mesmo.

O desenho pedagógico (figura de palitos), no caso da examinanda extremamente rasurado, também pode ser interpretado como uma dissimulação exagerada dos conflitos, medo extremo de se expor; e desprezo ou censura ao corpo.

Ao representar os olhos com disparidade de tamanho, C. C. V. demonstra recorrer a meios imaturos para enfrentar a vida, revela imaturidade e carência afetiva, tendência à introversão, isolamento e à não aceitação do meio.

A representação da boca, com um traço reto mostra tensão e dificuldade em colocar-se assertivamente no meio, além de rejeição do ambiente e negação.

E finalmente a omissão do nariz sugere sentimento de imobilidade, falta de defesa, timidez e sensação de desamparo.

Dentre os traços de personalidade observados, destacam-se basicamente:

1. Inibição e timidez;
2. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;

3. Tendência à depressão;
4. Fixação no passado ou em estágios primitivos;
5. Tendência à hostilidade e agressão;
6. Medo, ansiedade e tensão;
7. Sensação de pressão por parte do meio;
8. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
9. Falta de confiança para ações independentes;
10. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade; e,
11. Tendência ao isolamento.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

A construção dos desenhos de pequenos para um tamanho reduzidíssimo, minúsculo, mostra que C. C. V. se posiciona no mundo de forma totalmente desprovida de qualquer força, reagindo ao mesmo com intensos sentimentos de baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 01/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Nesses três meses qualitativamente a única coisa que mudou foi a pressão do lápis ao desenhar. Os traços de pressão excessiva passou para média sugerindo maior relaxamento. Os desenhos continuam extremamente pequenos e localizados no cantinho esquerdo do papel.

Percebe-se que C. C. V. continua inibida, introvertida e tímida; com baixa auto-estima, sentimento de inferioridade e dificuldade de ajuste ao meio. Também continua com forte tendência à depressão.

Como no teste anterior o canto inferior esquerda da folha, sugere insegurança e uma necessidade de manter-se presa, firme e solidamente à realidade e ao concreto. Também significa um comportamento mais regressivo, como se tivesse que voltar ao passado à uma época mais feliz para manter o equilíbrio.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Comparando cada desenho em particular e analisando os aspectos comuns podemos acrescentar novos dados:

A casa atual parece mais “doente” que a anterior. Desenha uma espécie de chalé. O teto apesar dos vários riscos indicando telhas, é minúsculo em relação as paredes, mostrando um comportamento mais prático, voltado para a realidade concreta.

A porta e janela continuam na mesma posição que o anterior (porta encostada na parede e a janela junto ao teto), sugerindo que a examinanda continua relutando em estabelecer contato com o ambiente e reagindo com timidez nas relações com os outros.

Como no anterior a janela junto ao teto sugere que os relacionamentos não são no “aqui e agora”, são feitos por meio de devaneios e fantasias; além de serem permeados de conflitos, oposição e isolamento.

A porta pequena e encostada na parede continua mostrando dependência do meio e das pessoas em geral para novos relacionamentos.

A árvore desta vez está mais consistente e saudável.

O tronco continua firme e estável, e desenha uma copa vazia e em ponta. Este tipo de copa é comum em pessoas agressivas e intolerantes com críticas.

O desenho da figura humana desta vez está quase completo. O principal detalhe que nos chama a atenção é a ausência das características faciais (omissão de olhos, nariz e boca). Essa ausência simboliza extrema dificuldade nas relações interpessoais, medo de se expor, assim como expressão de desprezo e hostilidade em relação a si mesmo.

Os braços também são com disparidade de tamanho e mal postos aos ombros, mostrando toda a dificuldade de C. C. V. em interagir com o meio de forma assertiva.

As pernas também são de diferentes tamanhos e abertas, simbolizando falta de equilíbrio e ambivalência quanto à autonomia e dependência.

Dentre os traços de personalidade observados, destacam-se basicamente:

1. Inibição e timidez;
2. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
3. Tendência à depressão;
4. Insegurança;
5. Tendência à pensamentos concretos;

6. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
7. Tendência ao isolamento;
8. Falta de confiança para ações independentes;
9. Tendência à hostilidade de agressão;
10. Medo, ansiedade e tensão; e,
11. Ambivalência e indecisão.

9 – M. P. S.

**IDADE: 11 ANOS E 3 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 01/5/1995.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO: 29/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

A localização das figuras, na parte inferior da folha, constitui-se de um sinal evidente de dependência e da necessidade de suporte da examinanda.

Este dado é também demonstrativo de insegurança e inadequação frente ao meio. Simboliza ainda tendência à depressão e orientações para o concreto.

Seu traçado contínuo e com excesso de pressão manual denota tensão, medo de tomar iniciativas e/ou falta de autoconfiança.

O uso da borracha no desenho da casa e da figura humana pode ser interpretado como uma evidência de conflitos relativos à auto-imagem e autoconceito.

A disparidade de tamanho, do crescente para o decrescente (a casa é grande, a árvore é média e a figura humana é pequena) sugere que, conforme o teste vai progredindo, M. P. S. vai ficando cada vez mais ansiosa e vai “se diminuindo”.

Essa diminuição indica que, na medida em que os desenhos vão deixando de ser mais ou menos neutros e passam a provocar associações mais conscientes com a auto-imagem, os conflitos vão se emergindo com mais força

e as dificuldades psicológicas vão ficando mais evidentes.

ANÁLISE DOS DESENHOS

O que primeiro nos chama a atenção no aspecto geral dos três desenhos é a quantidade de detalhes. Independente do pedido do aplicador, há indicações que a examinanda começou a desenhar e não parou enquanto não encheu toda a folha.

Em um primeiro momento poderíamos pensar que ela é impulsiva ou criativa. Lendo o inquérito, percebe-se que as respostas são pobres, pouco esclarecedoras, sugerindo ansiedade e uma insegurança profunda.

Além disso, os detalhes nos três desenhos, mostram falta de confiança no próprio julgamento e dúvidas sobre a capacidade de discernir para tomar decisões, levando-a a defender-se contra o caos interno criando um mundo altamente estruturado.

Essa colocação de detalhes não solicitados (cercas, árvores, borboletas, casas menores, flores, nuvens, etc.) também revelam necessidade de proteção e suporte.

Revelam falta de confiança em si para ações independentes e fortes necessidades de apoio e proteção das pessoas em geral.

Esse tipo de apresentação é comum em pessoas que muitas vezes subordinam suas próprias necessidades às dos outros, fazem com que outras pessoas assumam responsabilidades pelas principais áreas de suas vidas, e podem experimentar intenso desconforto quando sozinhas.

Outras visam obter atenção e cuidados, acreditando-se incapazes de funcionar adequadamente sem o auxílio das pessoas.

Passando-se agora à análise dos aspectos expressivos dos desenhos e comparando-os no que eles têm de comum, novos dados podem ser acrescentados:

Com respeito ao desenho da casa, a examinanda revela fortes pressões por parte do ambiente (o telhado está abaulado, as paredes tortas). Essas construções são indicativas que M. P. S. vive com uma sensação mais ou menos constante de ameaça e constrição por parte do ambiente.

Observando-se também a copa do desenho da árvore, a percebemos levemente achatada. Na cabeça da figura humana, M. P. S. precisou fazer uso da borracha.

Ora, podemos acreditar que, além das pressões por parte do ambiente,

M. P. S. apresenta fortes sentimentos de inadequação, inferioridade e de desamparo para lidar com o meio.

Esses apontamentos são condizentes quanto observamos as janelas no desenho da casa, os galhos no da árvore e os braços da figura humana.

No inquérito, M. P. S. diz que as janelas estão abertas mas, em contrapartida as desenha fechadas, mostrando pouco contato com a realidade.

Se pensarmos na localização das mesmas, percebemos que uma está encostada na parede e junto ao teto e, a outra, no sótão, revelando a sua dificuldade para encarar a realidade e o pouco contato direto com o meio.

Observando o desenho da árvore percebe-se um tronco firme e estável terminando em dois galhos opostos. Várias interpretações podem advir dessa construção:

O galho esquerdo é bem maior do que o direito, mostrando que os contatos são regressivos, ou que talvez em épocas anteriores a interação com o meio era mais prazerosa. Como eles estão opostos e fechados, esse tipo de construção sugere que M. P. S. reage ao mesmo com negativismo e agressividade.

No lado direito do tronco há um galho soldado em formato fálico mostrando preocupações no campo da sexualidade.

A cabeça grande no desenho da figura humana mais uma vez mostra os sentimentos de inferioridade e menos-valia da examinanda.

Novamente ela está nos trazendo que a adolescência está chegando com uma serie de preocupações com o poder e a virilidade, visto que faz uso da borracha na construção do cabelo e constrói o nariz em perfil e voltado para o lado esquerdo da folha.

Os olhos - os olhos são grandes e espertos, sugerindo desconfiança, medo de perder algum detalhe do ambiente, mostrando a necessidade de observar tudo para não perder nada. Quando se observa em conjunto com a boca, pode-se inferir que ela apresenta grande necessidade de obter aprovação e aceitação social, pois a boca está fechada, tensa, e com as comissuras para cima (um sorriso forçado).

O pescoço curto e grosso mais uma vez mostra que M. P. S. está tendo dificuldade em controlar e entender seus impulsos.

O posicionamento dela frente ao meio é destituído de qualquer tipo de força, visto que os ombros são extremamente estreitos.

A examinada também mostra sérios problemas de comunicação e interação com o meio. Amplos sentimentos de desamparo, abandono, inadequação e menos-valia, visto que faz os braços amputados.

Podemos interpretar também essa amputação como culpa e ansiedade por atividades masturbatórias (necessidade de auto mutilação).

Finalmente percebe-se que há omissão dos pés, mostrando toda a sua dificuldade em caminhar na vida e interagir com o meio.

As tendências e os traços de personalidade principais que podemos destacar foram:

1. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
2. Medo, ansiedade e tensão;
3. Falta de confiança para ações independentes;
4. Sensação de pressão por parte do meio;
5. Fixação no passado ou em estágios primitivos;
6. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
7. Tendência à mascarar emoções para sentir-se aceita;
8. Sentimento de desamparo e abandono;
9. Sentimento de culpa;
10. Insegurança;
11. Criatividade; e,
12. Imaturidade.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

O excesso de detalhes não solicitados juntamente com uma diminuição do tamanho das figuras conforme o teste vai progredindo, pode-se inferir que M. reage ao meio com sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima.

2ª APLICAÇÃO: 27/11/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Qualitativamente, nesses três meses, pouca coisa mudou nos desenhos. Continuam centrais e na metade inferior da folha e com excesso de detalhes, simbolizando insegurança e dependência do meio e necessidade de suporte.

O traço permanece contínuo (impulsividade), mas a pressão do lápis ao

desenhar passou de excessiva para média sugerindo maior relaxamento.

Os desenhos continuam com disparidade de tamanho, da crescente para o decrescente (casa é grande, a árvore é média e a figura humana é pequena) o que indica que conforme o teste vai progredindo M. P. S. vai ficando cada vez mais ansiosa e vai “se diminuindo”.

O excesso de detalhes nos dois testes indica insegurança, sentimento de que o mundo é incerto ou perigoso, conflitos e dificuldade de entendimento. No caso da nossa examinanda esses detalhes excessivos não enriqueceram os desenhos, ao contrário, mostraram desordem emocional e pouca percepção da realidade visto que faz no desenho da casa uma parede transparente.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Ao ser solicitada para desenhar a casa, M. P. S. faz uma escola cheia de detalhes, algo não comum. Além disso, desenha carteiras que podem ser vistas através de uma parede transparente. Esses detalhes denotam pouca percepção da realidade. Também desenha duas árvores ao lado da escola, mostrando necessidade de proteção e acolhimento.

Não desenha janelas e faz uma porta com indicação de estar fechada com uma menina na frente. No inquérito comenta que a porta está aberta mostrando mais uma vez o seu pouco contato com a realidade. Há indicações que M. P. S. foi desenhando de uma forma impulsiva e nem olhou o desenho para responder o questionário. Além disso responde que a “casa” desenhada é da mãe e que nela mora toda a família.

Outros detalhes significativos são a nuvem, o sol com carinha e olhos cegos, telhado como que desabando; e a fantasia (no inquérito) de vento forte. Esses detalhes sugerem sensação de pressão por parte do meio. Há indicações que o excesso de detalhes é uma tentativa que a examinanda encontrou para se defender do caos interno, uma maneira de reestruturação.

O desenho da árvore desta vez está mais saudável que o anterior. Detalha flores e frutos na copa e no solo, simbolizando desejo de realizar, interesse pela aparência e vaidade. Mas esses detalhes estão em conflito, visto que desenha uma copa pequena em relação ao tronco, mostrando baixa auto-estima, sentimento de inadequação e dificuldade de realização. Esses detalhes são compatíveis com o sol entre nuvens, mostrando mais uma vez indícios de pressão ambiental.

O tronco está mais forte e grosso, porém continua dividido em dois

galhos opostos. Esse tipo de construção é indicativa de ambivalência, negativismo e agressividade.

No desenho da figura humana, os detalhes são realmente excessivos e totalmente incompatíveis com o inquérito. Faz duas figuras e responde que é uma menina com o primo. Na questão seguinte comenta que pensava no pai, mãe e irmã e o restante das perguntas responde que não sabe.

Como dito acima esse excesso de detalhes sugere além de impulsividade, tentativa de estruturação por parte do ego.

Vamos à figura humana: em primeiro lugar no inquérito diz que desenhou uma menina com seu primo e desenha duas meninas (deficiência no contato com a realidade). As figuras estão próximas - de braços dados, porém assemelham-se a pessoas desnutridas totalmente desfalecidas.

Os cabelos são ralos, mostrando falta de vitalidade, os olhos são cegos dizendo mais uma vez do pouco contato com a realidade.

As mãos estão escondidas atrás das costas e os braços são finos, mal ligados ao tronco e desnutridos. Essas configurações mostram, além de toda a dificuldade de interação com o meio, extrema dependência.

O pescoço grosso e em desarmonia com o tronco nos diz da dificuldade de M. P. S. em controlar e entender seus impulsos.

Também desenha uma espécie de linha indicando o chão, porém os pés não fazem contato com a mesma, as figuras estão no ar mostrando mais uma vez o pouco contato que a examinanda apresenta com a realidade.

As tendências e os traços de personalidade principais que podemos destacar foram:

1. Insegurança;
2. Falta de confiança para ações independentes;
3. Tendência à comportamentos impulsivos;
4. Conflitos;
5. Desatenção e pouco contato com a realidade;
6. Sensação de pressão por parte do meio;
7. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
8. Ambivalência e indecisão;
9. Dificuldade de contato com o meio e de contato afetivo; e,
10. Conflitos referentes a adolescência e a sexualidade.

10 – L. P. S.

**IDADE: 12 ANOS – DATA DE NASCIMENTO: 29/08/1994.
ESCOLARIDADE : 6ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO: 24/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Em relação ao tipo de traço e a pressão manual, L. P. S. demonstra ser uma pré-adolescente ajustada e auto-dirigida e centrada.

Os dois primeiros desenhos estão localizados no lado esquerdo da folha, e a figura humana é central. Esse movimento pode simbolizar que L. P. S. começa o teste introvertida, preocupada e depois vai relaxando e procurando uma posição mais central.

O mesmo acontece com o tamanho das figuras, começa a casa pequena e a árvore e a figura humana são médias, sugestivo de ansiedade apenas situacional.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Observando a casa como um todo, percebe-se uma pequena desproporção no tamanho do telhado, ou melhor, ele é levemente maior em relação às paredes. Essa desproporção é característica de pessoas que interagem com o meio mais a nível de fantasia do que de realidade. Esse dado é compatível com a posição da janela, visto que está próxima ao teto e fechada. L. P. S. é relutante nos contatos, é introvertida.

Essa construção é comum em pessoas que primeiro “cheiram” o ambiente para depois se abrirem, apresentando uma interação controlada com o meio.

No inquérito, L. P. S. diz que a casa precisa de alegria e que o tempo está nublado e com vento. Esses dados podem ser interpretados como uma sensação mais ou menos constante de ameaça por parte do meio, sugerindo

sentimentos de inadequação e desamparo para lidar com o ambiente.

O desenho da árvore é mais expressivo quanto ao tamanho, porém o tronco é totalmente solto, sem raízes, linha do solo e sem ligação com a copa.

Esse tronco solto e aberto nas duas extremidades mostra a sua falta de apoio, desorientação, falta de firmeza e insegurança.

É comum em pessoas que sentem falta de confiança no próprio julgamento, que vivem vacilando entre dois extremos, entre dois caminhos ou duas possibilidades. Na maioria das vezes agem como uma balança em constante movimento, oscilando de um extremo ao outro – no sétimo céu ou miserável como o inferno, extremamente ativo ou completamente apático, num dia entusiasmado por uma idéia nova, no dia seguinte totalmente desinteressado.

Também pode-se interpretar que L. P. S., sente-se solta, isolada, não fazendo parte de nenhum contexto.

A copa vazia, sem ligação com nada, nos mostra um distanciamento nos relacionamentos sociais, dificuldade de contato próximo com as pessoas, inibição das vias de expressão, reserva, retraimento, distanciamento e até talvez desejo de romper com o mundo exterior.

Esse tipo de construção é comum em pessoas inacessíveis nas relações interpessoais e que têm medo de se exporem. São pessoas que parecem não possuir desejo de intimidade, mostram-se indiferentes às oportunidades de desenvolver relacionamentos íntimos e parecem não obter satisfação do fato de fazerem parte de uma família ou de algum grupo social.

Muitas delas vivem absortas em si mesmas e freqüentemente reagem ao meio com sentimentos compensatórios de superioridade, onipotência ou resignação fantasiosa.

L. P. S. no inquérito disse que desenhou uma menina de oito anos. Observando o desenho como um todo se percebe que a figura parece ser mais masculina do que feminina.

Tal dado pode ser interpretado como uma não aceitação do próprio sexo ou maior valorização do sexo oposto.

Por outro lado, desenhar uma figura feminina com características masculinas, também pode ser um indício de que a examinada se identifica mais com esse sexo ou que escolhe para projetar nessa figura, aspectos seus.

A figura está estática e rígida, e acusa uma certa passividade ou uma contenção forçada dos impulsos instintivos. Também mostra uma atitude expectante frente à vida.

Observando o desenho passo a passo, novos dados podem ser levantados:

A testa, muito curta e encoberta por uma franja repartida ao meio, pode ser analisada como dificuldades intelectuais dissimuladas e sentimentos ambivalentes.

Observando-se o rosto como um todo, o que mais nos chama a atenção são os olhos - grandes e bem delineados. São olhos sedutores, observadores e desconfiados.

Os braços desproporcionais, rígidos e curtos demonstram a pouca mobilidade e espontaneidade que tem nos contatos com as pessoas. Além disso, revelam inibição de movimento, timidez e pouca espontaneidade no ambiente.

A representação das mãos e dos dedos em forma de pétalas é um aspecto primitivo que sugere agressividade reprimida, submissão, insegurança, temor ou sentimento de culpa nos contatos interpessoais, na produtividade ou atividades sexuais.

Também podemos inferir que nas mãos grandes, L. P. S. está revelando que é grande a sua cota de agressividade e tendências hostis.

A representação das pernas denota certa insegurança e instabilidade, e falta de firmeza no contato com o ambiente (são desproporcionais – uma é mais fina que a outra).

A posição dos pés (um para cada lado) imprime a figura um movimento hesitante, e também mostra ambivalência, indecisão, oposição e dissimulação de conflitos.

Concluindo, através da postura das pernas e dos pés, fica evidenciado que a pessoa ali representada teria dificuldade para movimentar-se e mesmo, para manter o equilíbrio.

Os traços de personalidade e as tendências mais significativas que puderam ser identificadas são:

1. Recursos internos de defesa frente ao estresse;
2. Tendência à devaneios e fantasias;
3. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
4. Sensação de pressão por parte do meio;
5. Tendência ao isolamento;
6. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
7. Tendência à rigidez;
8. Ambivalência e insegurança;
9. Sentimento de culpa;
10. Tendência à hostilidade e agressão.

DETALHES REFERENTES À AUTO-ESTIMA

Entre as tendências mais significativas e as zonas de conflito, não houve nenhum detalhe condizente com a auto-estima. Podemos inferir que a examinanda apresenta uma auto-estima elevada e apresenta recursos internos de defesa frente ao estresse.

2ª APLICAÇÃO: 02/12/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Nesses três meses os desenhos diminuíram levemente de tamanho, sugerindo uma maior dificuldade em se colocar no meio de forma assertiva, timidez e repressão da agressividade. Como os desenhos estão mais centrais podemos inferir que ela pensa ou se conscientiza das dificuldades, mas sente-se incapaz de ultrapassar os seus limites. O traço e a pressão manual continuam normais.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Observando a casa como um todo, percebe-se uma construção levemente torta, como que desabando, sugerindo colapso do ego. Esse tipo de construção

também é comum em pessoas negativistas, ou que fazem o teste com pouco caso, desenham de qualquer jeito só para ficar livre da situação.

A construção do telhado desta vez está mais proporcional em relação as paredes, simbolizando esforços em interagir mais na realidade do que na fantasia. No inquérito, L. P. S. continua dizendo que a casa precisa de alegria.

O desenho da árvore é menor que o anterior. O tronco continua totalmente solto - sem raízes, linha do solo, ou sem ligação com a copa e com reforço de linhas no lado esquerdo. Essas configurações são sugestivas de desorientação, falta de firmeza, insegurança e falta de apoio. É comum em pessoas que se sentem “soltas”, isoladas, não fazendo parte de nenhum contexto.

A copa vazia, sem ligação com nada continua mostrando distanciamento nos relacionamentos sociais, inibição das vias de expressão, reserva, retraimento, distanciamento e até talvez desejo de romper com o mundo exterior.

Na figura humana, desta vez L. P. S. comenta que desenhou um menino de 11 anos. Comparando os dois desenhos percebemos muitos pontos semelhantes, porém o atual além de estar menor que o anterior, percebe-se que está mais “doente”.

Essa redução no tamanho da figura podemos inferir que a examinanda sente-se pequena e inferior frente ao meio, com dificuldade em se expor e em defender-se. Além disso, desenhar uma figura masculina ao invés de feminina com idade inferior a dela mostra que L. P. S. não está projetando aí um possível objeto de desejo (paquera) e sim uma não aceitação do próprio sexo ou maior valorização do sexo oposto.

A figura continua estática e rígida, e com uma atitude expectante frente à vida.

Vários detalhes nos chamam a atenção: primeiro a testa, muito curta e encoberta por uma franja repartida ao meio, que como no teste anterior pode ser analisada sentimentos ambivalentes frente a virilidade e sexualidade.

Os olhos são grandes e cegos (no anterior eram bem delineados e com pupila). Há indicações que a examinanda está apresentando dificuldade tanto de observação e contato interno como com do próprio meio.

Os braços continuam desproporcionais e rígidos demonstrando pouca mobilidade e espontaneidade nos contatos interpessoais. Além disso, revelam

inibição de movimento, timidez e falta de espontaneidade no ambiente.

As mãos e dedos estão ainda mais primitivas que o anterior, mostrando agressividade reprimida, temor e sentimento de culpa nos contatos interpessoais, na produtividade e/ou atividades sexuais.

Também podemos inferir que nas mãos grandes, L. P. S. está revelando que é grande a sua cota de agressividade e tendências hostis.

As pernas estão desproporcionais mostrando insegurança, instabilidade, e falta de firmeza no contato com o ambiente. Os pés são pequenos, de diferente tamanho e em direção opostas, mostrando dificuldade e contato, sentimentos ambivalentes, oposição e conflitos.

Os traços de personalidade e as tendências mais significativas que puderam ser identificadas foram:

1. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
2. Inibição e timidez;
3. Tendência a hostilidade e agressão;
4. Negativismo;
5. Insegurança;
6. Tendência ao isolamento;
7. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
8. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
9. Tendência à rigidez;
10. Ambivalência e indecisão;
11. Desatenção e pouco contato com a realidade; e,
12. Sentimento de culpa.

11 – C. A. V.

**IDADE: 13 ANOS E 2 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 13/08/1993.
ESCOLARIDADE : 6ª SÉRIE**

1ª APLICAÇÃO (SEM INQUÉRITO)

ANÁLISE QUALITATIVA

Existe uma diminuição gradual no tamanho dos desenhos da casa à figura humana, algo que pode ser interpretado como baixa auto-estima e dificuldade em atuar assertivamente no meio.

Faz a casa no canto inferior esquerdo e conforme o teste vai progredindo procura uma posição mais central (figura humana). Esse movimento simboliza um desejo interno de ser visto, de ser notado, mas com poucos recursos internos, visto que faz a figura pequena.

Quando se observa os traços, embora as linhas sejam firmes, C. A. V. faz uso de muita pressão, sugerindo ansiedade, medo, insegurança, agressividade e hostilidade para com o ambiente.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando agora os aspectos comuns nos desenhos, percebe-se dedica pouco tempo à fantasia, ele atua e entende os aspectos da vida mais no concreto.

Observando-se a posição e tamanho da porta e janelas, assim como os galhos da árvore e os braços da figura humana, itens que se equivalem simbolicamente; podemos inferir que C. A. V. apresenta dificuldades nos relacionamentos interpessoais. A porta além de rasurada, é desproporcional as janelas, os galhos estão um para cada lado, em posições opostas; e a figura humana, está com os braços estendidos lateralmente em angulo reto em relação aos ombros. Estes tipos de construções mostram além de sérias dificuldades de interação com o meio, muitas vezes reação ao mesmo ora com negativismo e oposição, ora com extrema rigidez.

Observando-se as raízes da árvore, a posição dos cabelos e a construção das mãos (maiores que os braços), percebe-se que C. A. V. reage ao meio com um certo grau agressividade passiva (os braços estão estendidos lateralmente mostrando extrema rigidez). Na agressividade passiva ou interna, o indivíduo volta sua cólera para si mesmo, assumindo muitas vezes um comportamento auto destrutivo. É comum em pessoas que não se expressam assertivamente,

geralmente apresentam pensamentos ou fantasias violentas, as quais nem sempre a mostram em público, e sofrem pela invasão interior de pensamentos negativos e destrutivos e pelos esforços maciços de repressão para contenção desses impulsos. Outras, são pessoas de difícil convivência e na maioria das vezes enfrentam problemas com relacionamentos íntimos, mostram-se desconfiadas, hostis, apresentando muitas vezes um afastamento silencioso e ressentido do convívio social.

Como a figura está estática, podemos inferir além de extrema rigidez, sérias dificuldades de locomoção no meio, visto que desenha os pés um para cada lado mostrando sentimentos ambivalentes e de posição.

Dentre os traços de personalidade e as tendências mais significativas que puderam ser identificadas, temos:

1. Sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima;
2. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
3. Medo, ansiedade e tensão;
4. Insegurança;
5. Tendência à hostilidade e agressão;
6. Tendência ao pensamento concreto;
7. Negativismo;
8. Tendência à rigidez; e
9. Ambivalência e indecisão.

2ª APLICAÇÃO: 28/11/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Novamente percebe-se uma diminuição gradual no tamanho dos desenhos da casa à figura humana, algo que confirma a interpretação anterior (déficit na auto-estima e dificuldade em atuar assertivamente frente ao meio).

Agora todos os desenhos estão localizados no canto inferior esquerdo da folha, canto dos comportamentos mais regredidos. As pessoas que fazem uso deste quadrante na maioria das vezes prendem-se ao passado como uma forma

de gratificação, ou melhor fixam-se em uma época mais feliz, apresentam dificuldade em se fazerem presente ou de se colocarem com maturidade no meio.

As interpretações anteriores condizem com o tamanho dos desenhos (pequenos). Quando se observa a pressão do lápis ao desenhar, no teste atual percebe-se certa modificação, desta vez ele já não utiliza de tanta pressão, algo que pode estar simbolizando maior confiança no desempenho.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Ao se observar os desenhos das casas nos dois momentos, percebe-se grande semelhança com a anterior, quanto ao formato, apresentação e posição das janelas e porta. O único dado que difere é que desta vez faz um traço separando o telhado das paredes. Este traço pode estar simbolizando um medo que os conteúdos fantasiados se rompam e se “derramem” na realidade.

Analisando o desenho das árvores, percebe-se que o atual “cresceu”, está mais consistente, porém diz que desenhou uma macieira, o que não condiz com o desenho, visto que não põe nenhuma indicação da fruta. Algumas pessoas respondem ao inquérito sem nem ao mesmo lembrarem o que desenharam ou mesmo olharem o desenho; isto mostra, além de desatenção e ansiedade, pouco contato com a realidade.

No inquérito comenta que a árvore desenhada poderia ser ele mesmo. O tronco é longo e largo em relação a copa, sugerindo predomínio da vida instintiva, imaturidade, falta de adequação para expressar-se.

As raízes continuam terminadas em ponta simbolizando além do predomínio da vida instintiva, falta de agilidade mental e agressividade.

Os galhos continuam um para cada lado, em posições opostas; e a figura humana também continua como no desenho anterior, com os braços estendidos lateralmente em ângulo reto em relação aos ombros. Estas construções confirmam as sérias dificuldades de interação com o meio de C. A. V..

Observando-se o desenho da figura humana, a primeira impressão que se tem é que C. A. V. desenhou uma menina. No inquérito fantasia que é um homem (o irmão) de 20 anos. Há indicações de sérios conflitos, tanto referentes à própria idade, quanto a características masculinas e femininas. Imaginar uma idade muito superior à própria denota conflitos ou vivências

depressivas e inadequadas para a idade.

Outro detalhe que chama a atenção é o chapéu sobre a cabeça, simbolizando a sua necessidade de proteção.

A figura humana continua estática, com os braços estendidos lateralmente mostrando extrema rigidez. É importante se falar também que os braços são desproporcionais (grandes em relação ao corpo) e as mãos além de extremamente grandes, os dedos são em forma de pétalas de flor, o que é sinal conhecido de imaturidade psíquica, baixo nível intelectual ou regressão, mas pode ser também um indício de agressividade reprimida.

As pernas também são desproporcionais na largura, a esquerda é bem mais fina que a direita. Essa construção pode ser interpretada além de imaturidade, ambivalência referente ao impulso para a autonomia, angústia referente à capacidade de caminhar no meio.

Puderam ser identificadas as seguintes tendências e traços de personalidade:

1. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
2. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
3. Fixação no passado ou em estágios primitivos;
4. Medo das fantasias;
5. Desatenção e pouco contato com a realidade;
6. Imaturidade;
7. Tendência à hostilidade e agressão;
8. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
9. Falta de confiança para ações independentes;
10. Tendência à rigidez; e,
11. Ambivalência e indecisão.

12 – J. P. M.

**IDADE: 11 ANOS E 2 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 10/06/1995.
ESCOLARIDADE: 5ª SÉRIE.**

1ª APLICAÇÃO: 31/08/06

ANÁLISE QUALITATIVA

Os dois primeiros desenhos estão localizados no canto inferior esquerdo, canto da regressão, dos comportamentos mais imaturos. Na figura humana ele procura uma posição mais central.

Os traços são firmes e em alguns detalhes ele utiliza muita pressão, mostrando conflitos.

Os desenhos são pequenos sugerindo sentimento de inferioridade com dificuldade de se colocar no meio, inibição, timidez, repressão da agressividade, comportamento emocionalmente dependente e excesso de autocontrole.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Observando-se agora áreas e os aspectos comuns aos três desenhos chegamos a novos dados:

Há indicações que J. P. M. dedica grande parte do seu tempo à fantasias, visto que faz o telhado da casa com vários riscos indicando telhas, a copa bem maior que o tronco e a cabeça da figura humana embora seja proporcional ao corpo há uma abundância de cabelos.

Podemos inferir que os relacionamentos interpessoais também são feitos mais no nível da fantasia do que da realidade. Ao se observar o desenho da casa percebe-se que ele faz uma janela aberta junto ao teto com grades, bem maior que a porta (também fechada). Estas configurações mostram conflitos, além de uma relação criteriosa com o meio. Estes dados se confirmam com a construção dos braços, finos, desproporcionais e com os dedos em ponta.

No inquérito ele complementa esses dados, comentando da agressividade e da falta de harmonia no seio familiar.

Toda a árvore está com reforço nas linhas. A copa é bem maior que o tronco sugerindo preocupação nos relacionamentos e ambição maior que a capacidade de realização.

No inquérito fantasia que desenhou uma macieira, porém faz uma copa vazia, o que sugere desatenção e pouco contato com a realidade.

O tronco é fino mostrando vulnerabilidade e insegurança, e termina em dois galhos opostos, indicando indecisão, ambivalência e negativismo.

J. P. M. desenha uma menina ao invés de alguém do próprio sexo. Quando um pré adolescente faz o desenho do sexo oposto, várias hipóteses podem ser levantadas desde fantasias românticas, preocupações momentâneas até conflitos frente a própria identidade sexual.

De acordo com o inquirido, á indicações que J. P. M. lembrou de uma época feliz em que brincava com a prima.

Conflitos e sentimentos ambivalentes também podem ser observados em outros detalhes do desenho; começando pela construção dos cabelos: abundantes, repartidos ao meio e com reforços nas pontas; e pés também com reforços nas linhas e um para cada lado.

Na figura humana também vários detalhes mostram sentimentos agressivos e hostis, medo de perder o controle interno e tendência a rigidez (terminação dos cabelos e dos dedos em ponta).

O que mais nos chama a atenção na figura humana é o vestido da menina, com reforço em todas as linhas periféricas. Esse reforço mostra conflitos em relação ao corpo, rigidez e medo de que os impulsos internos ser rompam para a realidade.

Finalmente as pernas separadas longas e finas nos mostram falta de equilíbrio, necessidade de auto-afirmação social, busca de autonomia e independência.

Foram observados neste teste vários traços de personalidade e tendências do sujeito, tais como:

1. Fixação no passado ou em estágios primitivos;
2. Imaturidade;
3. Conflitos;
4. Dificuldade no seio familiar;
5. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
6. Desatenção e pouco contato com a realidade;
7. Falta de confiança para ações independentes;
8. Tendência à devaneios e fantasias;
9. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
10. Tendência à rigidez
11. Ambição maior que a capacidade de realização;
12. Insegurança;
13. Ambivalência e indecisão;
14. Negativismo;

15. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
16. Medo ansiedade e tensão;
17. Tendência à hostilidade e agressão; e,
18. Necessidade de auto-afirmação.

2ª APLICAÇÃO (SEM INQUÉRITO)

ANÁLISE QUALITATIVA

Desta vez todos os desenhos estão localizados no canto inferior esquerdo, mostrando imaturidade e fixação no passado.

Os traços continuam com reforços em alguns detalhes, sugerindo conflitos. Em relação ao tamanho dos desenhos, desta vez eles estão pouca coisa menores que o anterior, indicando que neste espaço de tempo nada mudou quanto ao sentimento de inferioridade, baixa auto-estima, comportamento emocionalmente dependente e excesso de autocontrole.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Novos dados podem ser observados através da construção dos três desenhos.

Em relação ao teste anterior a casa está mais elaborada, no telhado as telhas estão com traços mais leves, mostrando maior equilíbrio entre fantasia e realidade.

Frente aos detalhes - porta e janela - a janela desta vez apresenta florzinhas, porém ambas continuam na mesma posição que o anterior e estão com reforço nas linhas.

A árvore toda continua com reforço (semelhante ao teste anterior), a copa é bem maior que o tronco e os braços da figura humana estão pendentes e presos ao corpo. Essas configurações sugerem conflitos, dificuldade de contato com o mundo exterior, sentimento de menos-valia, controle interno rígido, medo vinculado a impulsos hostis, além de dificuldade em aproximar e estabelecer relações com as pessoas.

Como explicado acima, a árvore é muito semelhante ao teste anterior, mostrando grande ambição e ao mesmo tempo sensação de vulnerabilidade,

negativismo, oposição e ambivalência.

Desta vez José Pauto desenhou uma figura masculina com omissão da metade inferior das pernas e pés. Esse tipo de omissão é bastante raro, sugere sentimentos extremos de castração e constrição ambiental, angústia frente a realidade, insegurança no caminhar na vida, falta de autonomia e extrema baixa estima.

Os detalhes em negrito mostram necessidade de controle, preocupação com a contenção dos impulsos corporais (punhos e decote enfatizados).

Os olhos são cegos simbolizando mais uma vez a sua percepção vaga e não diferenciada do mundo, a dificuldade em aceitar os estímulos tanto internos como externos e a sua recusa em aceitar a realidade.

Os traços de personalidade e as tendências que foram percebidas neste teste foram:

1. Imaturidade;
2. Fixação no passado ou em estágios primitivos;
3. Conflitos;
4. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
5. Falta de confiança para ações independentes;
6. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivos;
7. Tendência à rigidez;
8. Medo, ansiedade e tensão;
9. Tendência à hostilidade e agressão;
10. Ambição maior que a capacidade de realização;
11. Negativismo;
12. Ambivalência e indecisão;
13. Insegurança; e,
14. Desatenção e pouco contato com a realidade.

13 – U. A. O.

**IDADE: 11 ANOS E 5 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 17/03/95.
ESCOLARIDADE : 5ª SÉRIE.**

1ª APLICAÇÃO: 30/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Os traços são firmes, porém estão com excesso de pressão sugerindo medo, tensão, insegurança ou hostilidade para com o ambiente, também pode ser indicativo de falta de adaptação e esforço para manter o equilíbrio interno.

Os desenhos são centrais e na metade inferior da folha, indicando tendência ao materialismo, orientações para o concreto, mas também mostram humor deprimido.

Existe uma diminuição gradativa no tamanho da casa à figura humana, há indicações que U. começa bem os desenhos, mas conforme aumenta a dificuldade psicológica, ou melhor, os desenhos vão deixando de ser mais ou menos neutros e passam a provocar associações mais conscientes com a auto-imagem, o testando mostra com mais clareza o sentimento de inferioridade, baixa auto-estima e a sua dificuldade em se colocar assertivamente no meio.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando agora os detalhes em comum nos três desenhos, novos dados podem ser elucidados.

Em um exame superficial U. faz uma casa de tamanho médio e consistente, mas quando olhamos com mais agudeza, percebemos que ele rasura a linha indicativa do solo ou chão. Isto pode ser indicativo de insegurança, o que também mostra nos outros desenhos (árvore e figura humana). Na figura humana não é comum o examinando fazer a linha representativa do chão, quando acontece é indicativo de insegurança extrema, dificuldade em “caminhar” na vida, necessidade de assessoramento ou dependência.

Observando-se as portas e janelas, percebe-se que ele faz três janelas e duas portas (uma delas parece ser uma espécie de garagem). Poderíamos pensar que U. é comunicativo, porém todas as janelas além de extremamente desproporcionais em relação às portas estão fechadas com grades e a porta principal está encostada na parede. Esses detalhes são indicativos de necessidade de apoio, medo de ações independentes, falta de autoconfiança, dificuldade de contato direto e relacionamentos mais na base da fantasia do

que da realidade.

Quando observamos os galhos da árvore, percebe-se desarmonia, um galho central mostrando sexualidade inadaptada, algo que aparece também na construção da cintura e pernas.

Ao se observar o desenho da árvore, U. diz que desenhou uma mangueira, o tronco é bem largo, semelhante a árvore frutífera, esse tipo de construção é comum a pessoas imaturas, com pensamento concreto. A copa é achatada, mostrando pressão ambiental, da mesma forma que a cabeça da figura humana.

Os frutos estão soltos, mostrando além de imaturidade, desapego, muito provavelmente aos familiares.

A figura humana é totalmente desarmoniosa. A cabeça como dito acima é achatada (pressão ambiental), as características faciais (olhos, nariz e orelhas) em formato de bola indicando imaturidade, sentimento de menos-valia e baixa auto-estima.

Os braços, além de desproporcionais e de diferentes tamanhos, são “pregados” aos ombros estreitos. Esses detalhes também são indicativos de sentimento de menos-valia, inferioridade e imaturidade e séria dificuldade de contato afetivo com o meio. Essa dificuldade também é mostrada na construção das mãos – grandes e com contorno impreciso.

A cintura como explicito acima mostra rigidez e fantasia ou preocupação sexual, da mesma forma que a construção das pernas (muito juntas) e pés.

Entre as tendências e traços de personalidade podemos destacar:

1. Medo, ansiedade e tensão;
2. Insegurança;
3. Tendência à hostilidade e agressão;
4. Imaturidade com tendência a pensamento concreto;
5. Tendência à depressão;
6. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
7. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
8. Falta de confiança para ações independentes;
9. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade; e,
10. Sensação de pressão por parte do meio.

2ª APLICAÇÃO

ANÁLISE QUALITATIVA

Existe uma deterioração gritante em relação ao teste anterior. Todos os desenhos estão localizados na metade inferior da folha, indicando um processo depressivo. Os traços estão com reforços em determinados detalhes mostrando conflitos e os desenhos são pequenos; sugerindo sentimentos de menos-valia, inferioridade, repressão da agressividade, comportamento emocionalmente dependente e dificuldade em se colocar no meio de forma adequada.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Analisando os três desenhos nos aspectos que têm em comum novas observações podem ser acrescentadas:

Está claro nos três desenhos que U. está passando uma fase de grande pressão ambiental (sol cego entre as nuvens, teto desabando, copa da árvore achatada e cabeça achatada da figura humana).

A pressão ambiental é uma sensação mais ou menos constante de ameaça e constrição por parte do meio. As pessoas que sofrem de pressão ambiental mostram sentimentos de inadequação e de desamparo para lidar com a vida. Apresentam também sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima, outras ainda apresentam baixo nível de energia para responder aos estímulos ambientais, sensação de vida árdua e falta de controle para as idéias negativas.

No que diz respeito aos relacionamentos também percebemos uma piora gritante. No teste atual a porta não encosta na linha representativa do solo ou chão e a janela além de ser muito maior que a porta está fechada e com grades. A árvore continha com os galhos desarmoniosos e a figura humana além dos braços serem de diferentes tamanhos, as mãos são desproporcionais e extremamente grandes. Esses detalhes mostram grande dificuldade de interação com o meio, relutância e falta de confiança para estabelecer contato com as pessoas, tentativa de se conservar inacessível ou defesa contra os estímulos externos. Também percebemos através das mãos excessivamente grandes um grau excessivo de agressividade e hostilidade para com o

ambiente.

A copa da árvore é muito pequena em relação ao tronco, mostrando mais uma vez os fortes sentimentos de inadequação e baixa auto-estima, uma dinâmica emocional regredida e imatura. No tronco ele faz um detalhe grande indicando trauma ou assalto à personalidade.

A figura humana é totalmente diferente do teste anterior (parece que foi desenhado por outra pessoa). Esta apresenta o cabelo encaracolado e em negrito mostrando conflitos referentes à força e virilidade ou ansiedade com relação à pensamentos e fantasias de agressão.

Os olhos são vesgos (estrábicos) sugerindo dificuldade em enfrentar a realidade e dificuldade de discriminação.

Por último deixei para comentar sofre a linha representativa do solo ou chão. Tanto na casa como no desenho da árvore ele a faz por toda a largura do papel (insegurança e ansiedade) e na figura humana ela a põe numa espécie de mesa com apenas um pé central e com duas rodinhas. Fica claro que esta mesa não oferece nenhum equilíbrio, nos mostra toda a sua dificuldade de apoio, o seu sentimento de colapso, falta de firmeza e objetivação na vida.

As principais tendências e traços de personalidade são:

1. Tendência à depressão;
2. Conflitos;
3. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
4. Tendência à hostilidade e agressão;
5. Falta de confiança para ações independentes;
6. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
7. Sensação de pressão por parte do meio;
8. Imaturidade;
9. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade;
10. Desatenção e pouco contato com a realidade;
11. Insegurança; e,
12. Traumas

14- D. F. S.

IDADE: 12 ANOS E 6 MESES – DATA DE NASCIMENTO: 04/02/1994.

ESCOLARIDADE: 6ª SÉRIE

1ª APLICAÇÃO: 30/08/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

Há uma diminuição gradual de tamanho da casa à figura humana. Isto é demonstrativo de que, conforme o teste vai progredindo e vão aparecendo estímulos mais próximos com a auto-imagem, D. F. S. vai ficando mais tenso e demonstra com mais clareza a sua dificuldade em arriscar-se e em receber julgamentos.

Os traços são com muita pressão e tortos sugerindo medo, tensão, insegurança, falta de adaptação e esforço para manter o equilíbrio.

Todos os desenhos estão localizados na metade inferior da folha mostrando uma tendência à depressão, orientação para o concreto e imaturidade.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Olhado de forma geral os desenhos percebe-se que a casa é grande e com excesso de detalhes. A primeira árvore desenhada é um pinheiro central, em seguida desenhou mais duas, uma de cada lado. E para a figura humana, desenhou primeiro uma espécie de boneco estático, apagou e fez outra.

Esses detalhes na maioria das vezes simbolizam uma ansiedade e insegurança extrema.

A insegurança é um comportamento que mostra falta de confiança no próprio julgamento, nas convicções, dúvida sobre a capacidade de discernir para tomar decisões e desconfiança da própria inteligência e intuição.

Analisando cada desenho separadamente e observando os aspectos comuns entre eles, novas interpretações podem ser adquiridas.

A casa com excesso de detalhes, mostra, além da insegurança e imaturidade, uma tendência à impulsividade. A impulsividade sugere uma dificuldade de coordenação ou controle dos impulsos com predominância de desejos e instintos.

Ele nos apresenta uma espécie de sobrado com um telhado pequeno e bastante detalhado, algo sugestivo de uma orientação para o concreto, porém

com certo grau de impulsividade.

O pinheiro e o cabelo da figura humana são pontudos, mostrando uma tendência à hostilidade e agressão.

No desenho da casa, as janelas são no alto e a porta está encostada na parede. Isto pode estar simbolizando as dificuldades em seus contatos interpessoais. Ora a relação é no nível da fantasia, ora sente-se tão inseguro que apresenta dependência de outros para o mesmo.

No inquerito as respostas também são confusas, ora responde baseado na realidade, ora baseado na fantasia.

O tronco do pinheiro é rígido, feito um poste e a figura humana está estática. Esses detalhes são característicos de controle interno rígido, tendência a defender-se contra o caos externo criando um mundo rigidamente organizado e altamente estruturado com esforço e vigilância pra manter a integridade da personalidade.

Na figura humana vários detalhes indicam uma tendência à hostilidade e agressão e necessidade de controle dos impulsos (cabelos, boca, pescoço e cintura).

Finalizando percebemos a ausência dos pés, mostrando a sua dificuldade de caminhar na vida, dependência do meio e dificuldade para alcançar satisfação.

Várias tendências e traços de personalidade puderam ser elucidados neste teste:

1. Medo, ansiedade e tensão;
2. Insegurança;
3. Tendência à depressão;
4. Tendência ao pensamento concreto;
5. Imaturidade;
6. Tendência a comportamentos impulsivos;
7. Tendência à hostilidade e agressão;
8. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
9. Falta de confiança para ações independentes; e,
10. Tendência à rigidez.

2ª APLICAÇÃO: 28/11/2006

ANÁLISE QUALITATIVA

D. F. S. não desenha em um padrão, os desenhos diminuem de tamanho da casa à figura humana e quanto à pressão do lápis, ele começa com pressão média e termina com excesso de pressão. Isso mostra que, conforme o teste vai progredindo, vão aparecendo os conflitos. Ele vai ficando mais tenso e ansioso, e o seu sentimento de inferioridade e menos-valia vai se acentuando.

Os desenhos continuam na metade inferior da folha mostrando tendência à depressão, orientação para o concreto e imaturidade.

ANÁLISE DOS DESENHOS

A orientação para o concreto fica claro na construção da casa, as paredes continuam bem maiores que o teto.

Desta vez a casa não está tão detalhada, mas embora o desenho esteja mais claro algumas características permanecem as mesmas.

As janelas continuam desproporcionais a porta (esta continua encostada na parede), sugerindo sentimento de dependência do meio e das pessoas em geral e relacionamentos mais na base da fantasia do que na realidade.

O desenho da figura humana continua mostrando sérios conflitos nos detalhes que simbolizam relacionamentos. Ele faz um menino com doze (mesma idade que ele) com ombros geométricos e largos e braços caídos e desproporcionais. Esses detalhes mostram imaturidade, necessidade de provar-se capaz, forte, certa dose de hostilidade e agressividade para com o ambiente, mas com poucos recursos internos.

A hostilidade e agressividade dirigida ao meio aparece também no desenho da árvore. D. F. S. faz os galhos da árvore abertos e envolvidos por uma linha semelhante a um chumaço de algodão. Isto é característico, de pessoas agressivas que atenuam as verdadeiras intenções, que tem medo e dificuldade em expressar agressividade ou se expor (a dura expressão dos galhos é ocultada pela almofada de algodão). É característico também com pessoas que apresentam dificuldade de contato direto e próximo com as pessoas.

Ao se observar o tronco, percebe-se que as linhas de contorno são com

traços descontínuos e na superfície ele põe umas espécies de cicatrizes. Isto é sugestivo de traumas, assaltos à personalidade, como também de vulnerabilidade, excitabilidade e impaciência. A copa é achatada, sugerindo pressão ambiental.

A figura humana continua estática, rígida, os olhos são cegos mostrando a sua pouca capacidade de discriminação e imaturidade.

Novamente percebemos a sua preocupação com o policiamento dos impulsos e dependência do meio, visto que desenha a figura com as mãos no bolso e enfatiza a cintura.

No teste anterior “não coube os pés”, mas neste ele os desenha. Observando com bastante agudeza, percebe-se que ele mostra muita dificuldade em desenhá-los, apaga várias vezes. Isso é característico da sua dependência do meio e das pessoas e da sua dificuldade para alcançar satisfação por seus próprios meios.

Neste teste as tendências e traços de personalidade que puderam ser evidenciadas foram:

1. Conflitos;
2. Medo, ansiedade e tensão;
3. Sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
4. Tendência à depressão;
5. Tendência ao pensamento concreto;
6. Imaturidade;
7. Falta de confiança para ações independentes;
8. Dificuldade de interação com o meio e de contato afetivo;
9. Tendência à hostilidade e agressão;
10. Traumas;
11. Tendência à rigidez; e,
12. Conflitos referentes à adolescência e a sexualidade.

ANEXO IV

**TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS**

NOME: U. A. O.

IDADE: 11 DATA DE NASCIMENTO: 17.03.95

ESCOLARIDADE: 5ª. B DATA: 30.08.06.

U. tem problemas fortes na visão. Isso causa um certo complexo nele, pois o mesmo disse que os amigos não gostam dele por causa de sua visão. Ele pareceu um pouco brincalhão, ficava assoviando enquanto esperava para a próxima pergunta. Ele ficou muito feliz quando eu disse que ele seria entrevistado. (foi o aluno que mais mostrou alegria de ser entrevistado). Disse que era um pouco nervoso, bravo, e parecia ser mesmo.

1ª ENTREVISTA

- 1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou legal.
- 2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Uns não gostam de mim porque eu tenho problemas na vista. Outros gostam.
- 3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Não sei (imagino que eles gostam de mim).
- 4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Um pouco. Vou melhor em Ed. Artística e ed. Física. História eu vou mal.
- 5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim. Com os professores, não sei se sou responsável. Com os amigos, não sou responsável. Com os pais, sou também, porque fico em casa cuidando.
- 6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De ruim, é a minha vista que é ruim. De bom é que eu posso fazer tudo que os meninos fazem, como por exemplo, jogar bola.
- 7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? De coisa boa.
- 8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.
- 9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU W. (seu nome) ... depois que pedi pra ele escrever um adjetivo, ele escreveu bravo.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA?

Nota 10.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou legal (sou bom, ajudo os outros).

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Eles são chatos, não gostam de mim. Só vem falar comigo se eu tenho lanche (querendo dizer que são interesseiros).

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Não sei.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim, um pouco. EM QUE MATERIA VOCE VAI MAL? Em geografia.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Um pouco. Às vezes não tenho vontade de fazer.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Nada.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Mais de coisas boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU bonito.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

NOME: W. M.

IDADE: 13. DATA DE NASCIMENTO: 18.09.1993.

ESCOLARIDADE: 6ª. A DATA: 27.11.06

W. M. parece ser uma menina que sofreu bastante já, por algum motivo,

talvez por ser negra. Mas é vaidosa, tem um cuidado com a aparência, pois passa maquiagem sempre. Tem uma ligação com os amigos, talvez por não ter um suporte suficiente por parte dos pais. Ela se acha muito resiliente e tem facilidade pra se expressar.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Me acham bestinha, porque eu não sei dizer não pra ninguém. As pessoas pisam em cima de mim.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Legal.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? O professor de matemática é o único que fala. Ele diz que eu sou boa pra fazer perguntas e expressar os sentimentos. Outros professores falam que eu converso demais.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sou responsável pra fazer comida em minha casa. Pra fazer lição. Com os amigos sou responsável. Com o material escolar, às vezes eu esqueço.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom, é que converso muito, sou carinhosa e me valorizo (por exemplo, se minha irmã fala que meus dentes são ruins e meu cabelo é feio, falo que ninguém é perfeito, que não tem nada a ver ficar falando assim). Também sou vaidosa, acho isso uma coisa boa de mim. De ruim é que sou estourada com os outros: por exemplo, se alguém fica olhando pra mim, vou perguntar se perdeu alguma coisa. Vou tirar satisfação, meu modo de expressar não é muito bom.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU uma pessoa que não é atingida por qualquer coisa. Se tivesse que escolher uma palavra só, eu ia escolher meiga.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ

GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Uma pessoa boa. Não consigo dizer não. Isso às vezes é bom e às vezes é ruim.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Carinhosa, simpática e brincalhona.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que eu brinco demais. Outros dizem que eu gosto de me expressar.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Não.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Não. Pra ajudar minha mãe, sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Bom: que eu não me deixo levar por qualquer coisa.
Ruim: que sou muito nervosa às vezes.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? O mesmo tanto das duas coisas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Ser mais calma e parar de passar maquiagem.
POR QUE PARAR DE PASSAR MAQUIAGEM? Porque a longo prazo isto estraga a pele.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU carinhosa e brincalhona.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

NOME: D. F. S.

IDADE: 12 DATA DE NASCIMENTO: 04.02.94

ESCOLARIDADE: 6ª. A DATA: 28.11.06

Esta entrevista foi interrompida duas vezes, uma pra ele ir tomar lanche, e

outra pra entregar um trabalho que tinha que entregar pro professor.

Este aluno sem dúvida demonstrou uma baixa auto-estima. Isto porque ele não se sente “homem de verdade, porque faz balé”, transcrevendo suas próprias palavras. Parece não conseguir se impor perante os outros. Os colegas da escola zombam dele devido ao fato dele ser um pouco delicado. Ele chega a ver defeitos físicos que não tem, como por exemplo, falar de umas manchas que ele acha que tem no rosto, mas que na verdade nem aparecem. Olha por baixo, denotando uma postura corporal de submissão e passividade.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Meu pai e minha mãe me acham um filho bom. Acho que meus irmãos me acham um pouco chato.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Besta. (Porque eu não tenho quase nenhum amigo. Tenho poucos, e esses poucos me sacaneiam. Não querem fazer trabalho da escola comigo, tiram meu nome do trabalho. Não aceitam minha ajuda, quando eu quero ajudar eles, já tentei ajudar. E eles não me ajudam, além de não querer minha ajuda. Teve só uma menina que um dia me ajudou, mas depois também parou. Só tenho duas pessoas que são meus amigos, na minha sala. Eu assumo as coisas, e eles me acham chato por isso, eles não assumem. Eles não aceitam opinião no trabalho. Não deixam eu escrever, pois falam que minha letra é feia. Não preciso de amigos, porque tenho meu Deus. Eu sou crente. Ele é o único amigo verdadeiro que você pode contar. Quando eu peço pra Ele ajudar, Ele me ajuda.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que fico quieto, não bagunço, por isso falam que eu responsável.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Vou mal, mais ou menos. Vou bem em Arte, português, inglês, leitura. Matemática, geometria não vou muito bem.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim. Me acho responsável porque sou pontual. Com os professores e com os amigos, eu sou responsável. Com os pais, eu sou mais ou menos, porque às vezes, eles pedem pra eu lavar a louça e eu não lavo.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Não sei. De ruim é que às vezes fico nervoso com meus primos, porque eles me sacaneiam. Pra que ficar nervoso, se minha mãe dá tudo pra mim? De bom, é que sou prestativo, solidário. Quando minhas roupas não servem mais pra mim, dou pra outro. Agora, quando é pra emprestar pra mim, ninguém empresta.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
De coisas boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Sim, eu ia tentar não ficar nervoso. Não sou muito de brigar, mas também não posso apanhar né... Quem pode me bater é só minha mãe e meu pai, né, os outros não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU obediente e ajudo os outros.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Tem vergonha de mim. Porque eu sou filho único, porque faço balé. E também porque quando eu era pequeno, eu tinha problemas com comida. Eu vomitava o que eu ingeria e não comia muito.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Meninos me chamam de bichona, e uma menina disse que eu tinha virado homem, num dia que eu fiquei bravo com um menino.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que eu não entendo nada. Isso é o que eu imagino que seja, não é que eles tenham falado.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Não.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Mais ou menos. Eu não tenho nenhum amigo aqui na escola.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Sou bom até demais. Porque eu já sofri demais. Ruim: é que eu agüento demais as coisas.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM

VOCÊ? O QUÊ? Sim. Minha cara. Porque tenho manchas. Queria ser mais magro, fazer mais amigos.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU bom demais.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 1. Tenho vergonha de mim. Fico quieto em casa, não tenho amigos.

NOME: R. M.

IDADE: 12 quase 13

DATA DE NASCIMENTO: 06/09/93

ESCOLARIDADE: 6ª. D DATA: 02/12/06

R. M. aparenta ter aspectos psicológicos positivos. Ela não se deixa abater pelo fato de que erra nas músicas às vezes. Se expressa com clareza, parece por isso ter assertividade. Inclusive foi a única que interagiu com o entrevistador, perguntando por exemplo, se o entrevistador gostaria de ter uma casa, e também se ele sabia desenhar.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Me acham legal, carinhosa.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Engraçada, que eu faço eles rirem.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Quieta, que não sou igual às outras. Que eu sou diferente, que sou mais quieta, que ao sou assanhada como as outras, que ficam se mostrando pros meninos.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Em Português vou melhor.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Não muito. Nem sempre cuido da casa, quando minha mãe sai pra trabalhar. Com os professores mais ou menos. Com os amigos, sou. Com minhas coisas, também sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom, é que eu sou carinhosa, sincera, humilde. De ruim, é que às vezes o que a gente fala de verdade pra uma pessoa, ela não gosta, quando é sincera. Também é ruim (8) que às vezes eu tenho vergonha de mim. Eu me acho muito magra, às vezes passo perto de alguém e quero me esconder. Esconder minha perna. Mas eu sei que eu tenho que acreditar em mim, né. Se alguém me acha feia, eu tenho que me achar bonita. E também é ruim que às vezes eu falo uma mentirinha, mas é de medo do meu pai e da minha mãe.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Acho que tenho o mesmo tanto de coisas boas e coisas ruins. Às vezes fico provocando minhas amigas, puxo nos cabelos delas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Mudaria, pra ser mais responsável comigo, com minhas coisas. Às vezes meus pais saem pra trabalhar e eu tenho que cuidar da casa. Acho que eu tinha que cuidar mais de mim mesma.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU carinhosa.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 7.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou uma boa menina. Porque não dou muito trabalho.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Que sou muito engraçada, divertida.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou muito esforçada. É BOM SER ESFORÇADA? Sim.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Vou bem em todas as matérias e quando não vou bem faço de tudo pra me recuperar.

EM QUAL MATERIA VOCE VAI BEM? Vou melhor em inglês e vou pior em ciências.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ

É RESPONSÁVEL? Sim, sou responsável em tudo. Cuido muito bem da minha casa, na escola, dos amigos e das minhas coisas.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom: É que eu sei ser educada, respeito todo mundo, e gosto de ver as pessoas sorrindo. De ruim, é que eu pego demais no pé das minhas amigas, quando eu não concordo com elas. Eu acho isso horrível.

E DÁ PRA MUDAR ISTO QUE ESTÁ TE INCOMODANDO?
Acho que dá pra deixar de ser assim, se eu me esforçar.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Mais de coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ?

Até tempos atrás, eu queria mudar de corpo, porque como eu sou bastante magra, eu levava muitos apelidos. Mas isso é bobagem, eu acho que eu tenho que gostar de mim do jeito que eu sou. Hoje em dia eu gosto de mim do jeito que eu sou, eu sei que com meu corpo eu posso ser várias coisas: posso ser modelo, posso dançar, praticar esporte. Por isso, hoje em dia eu não quero mudar nada em mim.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU carinhosa.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

NOME: L. W. P.

IDADE: 12 DATA DE NASCIMENTO: 26.11.94.

ESCOLARIDADE: 6ª. D DATA: 02.12.06.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Bonito, legal. Meu pai e minha vó falam isso. Eu só vejo meus pais no fim-de-semana. Durante a semana eles trabalham e eu fico com minha vó.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Falam que sou legal, bacana.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Falam que de vez em quando eu faço muita bagunça, mas que sou bom aluno.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Só fui mal em ciências, em português vou bem.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sou responsável com tudo, mas com meus amigos só sou responsável de vez em quando.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom: É que eu gosto de jogar bola. De ruim, é que eu não gosto de estudar, de ficar escrevendo.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Mais de coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU bagunceiro.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou um bom menino. Mas acham que algumas vezes eu faço coisa errada. Por exemplo quando tem prova eu não estudo, porque só penso em jogar bola.

VOCÊ ACHA QUE ELES ESTÃO CERTOS DE PENSAR ISSO? Acho que estão certos sim.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou legal, porque não faço mal pra ninguém.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou bom aluno, porque a maioria das minhas notas é boa.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim. Na aula de violão eu fui responsável. Com os professores, amigos e família, eu sou responsável. Com minhas coisas, sou mais ou menos (por exemplo, meu celular eu deixo cair no chão).

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Nada.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Coisas boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não. Porque ninguém pode ser perfeito.

ENTÃO VOCÊ ACHA QUE TEM ALGUNS DEFEITOS TAMBÉM? Tenho.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU inteligente.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

NOME: M. P. S.

IDADE:11 DATA DE NASCIMENTO: 01.05.

ESCOLARIDADE: 5ª.C DATA: 27.11.06

M. P. S. foi a menina que agiu de forma mais depressiva, dentre todas. Ela passa a impressão de ser bastante depressiva, não olhando no olho do entrevistador, olhando pra baixo, não sorrindo em nenhum momento.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Não sei. Nunca me falaram.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Não sei. Também nunca falaram.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou ótima em fazer lição.

- 4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Vou bem em Inglês e Matemática.
- 5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Com os amigos não. Com os pais e com os professores, sim.
- 6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Nada de bom e nada de ruim.
- 7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Nada.
- 8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.
- 9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU legal.
- 10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

2ª. ENTREVISTA

- 1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Não sei.
- 2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Não sei.
- 3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Não sei.
- JÁ FALARAM ALGUMA VEZ? Não.
- 4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos. Em História vou bem. Em Matemática vou mal.
- 5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Mais ou menos responsável. Na escola não sou.
- 6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Nada.
- 7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU legal.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 8.

NOME: M. S. A.

IDADE: DATA DE NASCIMENTO:

ESCOLARIDADE: 5ª. C DATA: 01-12-06

Pareceu que o clima da entrevista com M. S. A. foi bastante solto, desinibido. Ela falou bastante, deixou a imaginação fluir. Aparentou muitos traços de tristeza, desânimo. Não olhava no olho e parecia ser bem contida. Fugia o olhar quando eu tentava fixar no olho dela, não fixava o olhar.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou um pouco teimosa

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Me acham super legal, falam que eu sou "loca", que eu sou legal.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou uma aluna boa, porque eu não bagunço.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Às vezes.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Pessoal sim. Me acho responsável quando cuido dos filhos de uns conhecidos de meus pais. Com os professores eu não sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom, é que eu ajudo os outros, e também sou boa pra brincar. De ruim, é que sou chorona.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
De coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Eu mudaria pra ser um pouco mais forte, não ser tão chorona.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU feliz.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Um pouco bagunceira, porque brinco demais com o cachorro, aí ele começa a latir.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Às vezes um pouco chata, às vezes um pouco legal.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Não sei, mas imagino que eles acham que sou uma aluna mais ou menos.

POR QUE SERÁ QUE TE ACHAM MAIS OU MENOS? Porque em algumas matérias eu vou bem, e em outras não.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim. Por exemplo, na aula de violão aqui, eu falei que ia vir e vim mesmo. Com os pais e amigos também. Com as minhas coisas, sou mais ou menos responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom, é que eu sempre ajudo os outros. De ruim, é que eu sou muito boba, porque qualquer coisinha eu choro.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
De coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM

VOCÊ? O QUÊ? Sim. Eu gostaria de ser mais vergonhosa, tímida, porque eu me acho muito aberta.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU uma pessoa boa.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9,5.

NOME: L. O. G.

IDADE: 11 anos DATA DE NASCIMENTO: 23.02.95

ESCOLARIDADE: 5ª. C DATA: 01.12.2006

L. O. G. chamou a atenção por ser muito comunicativo. Quando perguntei se podíamos fazer a entrevista, ele disse que não teria problema não. Mostrou-se muito disponível na entrevista, de uma forma geral. Muito falante, ilustrava bastante as respostas, e era decidido na hora de responder.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Meu pai quer me educar do jeito dele, mas minha mãe quer me educar de um jeito diferente. Meu pai fala que minha mãe ta levando pra outro caminho, que ta colocando muita coisa na minha cabeça. Meu pai quer que eu seja da classe rica, mas eu sou da classe média. Minha mãe não concorda com isso. Diz que ta bom ser da classe média.... Eu concordo com minha mãe.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Eles falam que sou legal, que eu brinco muito, brinco com eles. Quando cada um quer brincar de uma coisa, primeiro eu brinco do jeito deles depois do meu.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Eles falam que sou um aluno bom, mas que converso pra caramba, que tenho que conversar menos.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sempre vou bem.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Ah, mais ou menos. Eu sou responsável quando minha mãe pede ajuda. Com os amigos também, quando eles pedem pra eu brincar com eles, mesmo que eu não queira muito. Com os professores, às vezes falo que acabei a

lição, mas na verdade acabo em casa. Com dinheiro, não sou responsável, se tiver 50 reais no bolso, eu gasto em 10 minutos.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? É que o que os meus amigos pedem, o que eu puder eu faço. De ruim é que minha sobrinha mexe muito comigo, e eu bato nela, e daí, minha irmã me põe de castigo.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? De coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Eu seria mais paciente. Se meu professor reclama comigo, pede muito, eu fico emburrado.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU nervoso.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 7.

2ª ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que sou uma pessoa boa. ALGUMA COISA MAIS? Mais nada.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Acham que eu sou um amigo legal, que gosta de brincar.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou bem bagunceiro, mas que eu faço a lição.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim, tenho notas boas.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Mais ou menos. Não muito, mas a maioria das coisas que eu prometo eu faço. Por exemplo, na aula de violão, eu sou responsável. Pra fazer tarefas de casa, não sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom, é o jeito que eu sou, que eu gosto de fazer as pessoas rirem. De ruim, eu não lembro o que tem.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Mais de coisas boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não..... ah, aqui na escola eu iria mudar meu comportamento, porque eu bagunço muito.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU sincero.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 8.

NOME: C. C. V.

IDADE: 12 DATA DE NASCIMENTO: 28.08.94

ESCOLARIDADE: 5^a. A DATA: 01.12.06

C. C. V. falava muito rapidamente. Ela parecia ser bastante superficial, não se envolvendo totalmente e não deixando a imaginação fluir tanto.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Importante. Porque sou a única que não fica batendo em ninguém, e xingando. Sou a única que ajuda minha mãe.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Legal.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Nada.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Não. Matemática é a que vou melhor. Artística e Português eu vou mal.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Não. Com os pais, sou responsável, com a tia, com a vó, com os professores, também. Com os amigos, não sou.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Não sei.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU legal no vestir, no falar, no fazer.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

2ª ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que sou interessante, porque sou parecido com o meu pai, no sentido de que eu não faço críticas.

TEM ALGO MAIS? Tem. Meu vô não gosta que eu use saia curta e shorts, mas eu gosto. Quando minha mãe compra, meu vô quase tem um ataque.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Interessante, legal, brincalhona. Eles não gostam de uma coisa, que eu bato nas pessoas quando eu estou com raiva.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Não sei. Tomara que eles pensem bem.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Eu acho que sim. Vou bem em Matemática, Ciências e Artes.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Eu me acho responsável. Quando era pequena, minha mãe me achava responsável. Na escola, não me acho responsável. Com os amigos e com minhas coisas sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De ruim, é meu jeito de falar e de andar, porque acham metida, tipo bêbada andando. De bom, eu não sei.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?

De coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Mudaria quase a metade do meu corpo, mudaria o rosto.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU legal.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

NOME: E. B. G.

IDADE: 11 DATA DE NASCIMENTO: 01.07.95

ESCOLARIDADE: 5ª. D DATA: 02.12.2006

E. B. G. se apresentou como uma pessoa calma, falando baixo, pouco e não tendo muitas oscilações de humor. Ele pareceu ter facilidade de concentração.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Muito alegre.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Legal.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Falam que minhas notas às vezes tão boas e às vezes ruins.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. (Inglês eu vou bem e matemática eu vou mal).

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim, porque não conto o segredo que me contaram pros outros. Sou responsável com meus amigos. Com os professore, com os pais e com minhas coisas, sou mais ou menos responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Não lembro.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Coisas boas

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU alegre.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 8

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Acham que sou legal, simpático. ALGO MAIS? Não sei, nunca perguntei.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Acham que eu sou legal, me respeitam, e eu também respeito eles.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que eu sou esforçado, mas que eu tenho que estudar mais, ser mais esforçado ainda.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Em matemática não vou bem, mas nas outras vou bem sim.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim, sou. Na aula de violão, por exemplo, eu fui responsável, também sou responsável na minha casa e na casa dos outros.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Não sei.

VOCÊ NÃO LEMBRA DE NADA BOM NEM RUIM? Não.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Acho que mais de coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU alegre.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

NOME: L. P. S.

IDADE: 13 DATA DE NASCIMENTO: 29.08.94

ESCOLARIDADE: 6ª. B DATA: 02.12.2006

Ela tem um sorriso um pouco nervoso constante no rosto, parece um sorriso defensivo.

1ª ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Meu pai e minha mãe me acham um pouco chata.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Me acham legal. Às vezes falam que eu sou um pouco chata.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Falam que sou legal. Às vezes falam que eu converso muito.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos. Vou bem em Ciências e mal em Matemática.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sou responsável com os pais e comigo mesmo. Com os amigos e com os professores sou mais ou menos responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De ruim, é que sou chata, porque implico às vezes com alguém injustamente, e a pessoa acha ruim.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Tenho o mesmo tanto de coisas ruins e boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU sincera.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

2ª ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Me acham às vezes chata e às vezes legal.

POR QUE QUE TE ACHAM CHATA E LEGAL? Chata não sei por que. Legal porque eu ajudo.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Simpática, extrovertida, legal. Às vezes chata também.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou uma aluna mais ou menos, inteligente e legal. Que eu tenho que estudar mais.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos. Porque dá preguiça de estudar.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Às vezes. A maioria das vezes eu não cumpro. Fui responsável por exemplo quando eu falei que ia pra casa tal hora e fui mesmo. Com os amigos e minhas coisas, sou responsável. Com os professores e pais, sou mais ou menos responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De ruim é que eu sou chata às vezes. De bom é que sou simpática e sincera.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Os dois, empatado.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Sim, não seria chata. Acho que não dá pra mudar, porque eu nasci desse jeito.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU extrovertida.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

NOME: J. P. J. M.

IDADE: 11

DATA DE NASCIMENTO: 10.06.95

ESCOLARIDADE: 5ª. E DATA: 28.11.06

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Todos me acham legal.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Alguns falam que sou chato, e alguns me acham legal.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Alguns falam que eu me comporto bem.

VOCÊ ACHA QUE SEUS PROFESSORES GOSTAM DE VOCÊ? Sim.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos.

EM QUE MATÉRIAS VOCÊ VAI BEM OU MAL? Vou mal em Matemática, História, e vou bem em Inglês.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Não. Com os professores e amigos eu sou responsável. Com minha mãe, teve um dia que eu não fui responsável, porque disse que ia limpar a casa, mas fiquei na rua brincando.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Não lembro de nada.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? O jeito de falar com os outros, porque minha mãe fala que eu sou ignorante com os outros.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU feliz.

MAS TEM ALGUMA VEZ QUE VOCÊ SE SENTE TRISTE? Na maior parte das vezes eu estou triste. Porque às vezes os amigos me deixam magoado.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 7.

2ª ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Algumas acham que eu sou legal. Outras acham que eu sou chato. Minha irmã me acha chato de vez em quando.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou bem legal com eles. Que eu sempre ajudo a hora que eles precisam.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou bagunceiro, e também que eu sou estudioso.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Mas não vou bem em Inglês, Português e Educação Física.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Mais ou menos. Com os amigos, sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Nada de ruim. De bom eu não lembro.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? Mais de coisas boas.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não. Nada. Porque eu gosto do jeito que eu sou.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU responsável.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 6.

NOME: C. A. V.

IDADE: 13 DATA DE NASCIMENTO: 13.08.93

ESCOLARIDADE: 6ª. C DATA: 28.11.06

Chama a atenção o fato dele ser chamado de Cristian pelos amigos, e preferir ser chamado assim, do que ser chamado de por seu verdadeiro nome. Ele inclusive assinou Cristian na folha de teste psicológico que respondeu na pesquisa. Também o fato dele querer ter um olho azul, se pudesse mudar a cor de seu olho, nos chama a atenção.

1ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Acham que eu sou legal.

TEM MAIS ALGUMA COISA? Lá em casa Minha mãe me ama, principalmente, mas meu pai e meus irmãos também me amam.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Me acham legal.

ALGO MAIS? Falam que eu sou bom de bola.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Falam que eu to ruim na matéria, e também falam que sou educado.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Às vezes.

E NA MAIOR PARTE DAS VEZES? Vou bem na maior parte. Vou bem em Inglês e Ciências. Não vou bem em Matemática e Português.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sou. Com os pais, amigos, professores e também com minhas coisas eu sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? De bom, tudo. De ruim é que eu sou feio.

O QUE POR EXEMPLO QUE É BOM EM VOCÊ? Eu jogar bola.

E NO SEU JEITO O QUE É BOM? Que eu sou legal.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Mais de coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Sim. Mudaria meu olho, pra deixar ele azul.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU legal.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 10.

2ª. ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Que eu sou legal. E também meu pai fala que eu sou ruim de bola.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Me acham legal.

O QUE QUER DIZER UMA PESSOA LEGAL? É uma pessoa que brinca.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Não sei.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Sim. Só que em Português e projeto eu vou mal.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sim. Quando meu pai pede pra eu fazer alguma coisa, por exemplo, eu sou responsável.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Nada. Não lembro.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Mais de coisa boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU legal.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ

GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 9.

NOME: I. M. P.

IDADE: 13 DATA DE NASCIMENTO: 08.09.93

ESCOLARIDADE: 6^a. E DATA: 27.11.06.

Esta aluna tem o pensamento bastante rápido, parece não se fixar muito em nada, fala rápido.

1^a ENTREVISTA

1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Não sei, nunca falaram.

2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Alguns gostam, outros não. Não sei porque. A maioria gosta.

3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Alguns falam que sou excelente, outros não.

4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Acho que sim.

5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Sou responsável a maioria das vezes. Só às vezes não cumpro alguma coisa que falo pros meus pais, mas poucas vezes.

6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER?

De ruim é que falo muito alto em casa. De bom, não sei falar agora.... apesar de eu achar que tem coisa boa no meu jeito.

7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO?
Boa.

8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Não.

9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU feliz.

10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ

GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 8.

2ª ENTREVISTA

- 1) O QUE AS PESSOAS DA SUA CASA ACHAM DE VOCÊ? Não tenho idéia.
 - 2) O QUE SEUS AMIGOS ACHAM DE VOCÊ? Eles nunca falam. Não sei também.
 - 3) O QUE SEUS PROFESSORES FALAM DE VOCÊ? Que sou quieta, e que eu tenho que melhorar. Só alguns falam isso.
 - 4) VOCÊ VAI BEM NA ESCOLA? Mais ou menos.
 - 5) A GENTE É RESPONSÁVEL QUANDO FAZEMOS AQUILO QUE PROMETEMOS. VOCÊ SE ACHA RESPONSÁVEL? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ É RESPONSÁVEL? Mais ou menos. Às vezes, sou responsável com a lição de casa, às vezes esqueço.
 - 6) O QUE TEM DE BOM E O QUE TEM DE RUIM NO SEU JEITO DE SER? Não tenho nem idéia.
 - 7) VOCÊ TEM MAIS DE COISAS BOAS OU DE COISAS RUINS NO SEU JEITO? De coisas boas. Sou educada, às vezes responsável.
 - 8) SE VOCÊ PUDESSE, VOCÊ MUDARIA ALGUMA OU ALGUMAS COISAS EM VOCÊ? O QUÊ? Acho que não.
 - 9) COMPLETE A FRASE COM UMA PALAVRA SÓ, QUE VOCÊ ACHE QUE TENHA BASTANTE A VER COM VOCÊ: EU SOU feliz.
 - 10) SE VOCÊ FOSSE DAR UMA NOTA DE 1 A 10 PRO TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE VOCÊ DO JEITO QUE VOCÊ É, QUAL SERIA ESSA NOTA? Nota 6.
- ISSO QUER DIZER QUE VOCÊ GOSTA MAIS OU MENOS? Sim.
-

ANEXO V

TRANSCRIÇÃO DAS FILMAGENS

Obs.: Quando a narrativa se refere à aluna J. ou à aluna D., faz-se alusão à duas alunas que iniciaram o curso mas não o terminaram.

PRIMEIRA AULA

A aluna R. M. foi a primeira a chegar. L. W. P. foi o segundo a chegar. O professor ficava puxando assunto, pra quebrar o gelo. Ficava falando “vamos lá”. A música ambiente que o professor colocou no início da aula parecia servir pra quebrar o gelo.

O professor entregou o programa das aulas. No programa constava “todos são muito inteligentes”. Isto foi bom, soou bem, parece que fez eles se sentirem valorizados.

O aluno G. ficou usando boné na primeira aula e L. W. P., toca. Foram os únicos que ficaram usando acessórios na cabeça, na primeira aula.

O professor ficou perguntando se alguém tinha violão em casa. O professor ficava numa posição informal, pois ficava sentado em cima da mesa. Ficava falando umas piadinhas, pra quebrar o gelo. O professor perguntou que tipo de música eles gostavam de ouvir, e ninguém respondeu nada. Estava um clima de não participação nesta primeira aula. Só L. O. G. falou que ouvia a rádio Educadora.

O professor perguntou então quem tinha instrumento musical em casa. Isto pode ser meio ruim, talvez, porque a criança que não tem vai se sentir mal. O professor fez o contrato pedagógico com os alunos. Definiram, em conjunto, o professor perguntava e deixava os alunos responderem, de um jeito que fosse feita a regra, ou seja, os alunos vão ter que ficar em silêncio quando o professor estiver explicando. Também combinaram a tolerância de 5 minutos ao atraso.

Na hora de explicar que, se o aluno ficasse tocando durante a explicação, o professor poderia tomar o violão, o educador usou o exemplo de um aluno de outra escola, pra não ter que falar-lhes diretamente que eles poderiam ficar sem o instrumento, se houvesse muita conversa na hora da explicação.

O professor ensinou sobre história do violão. Explicou que nada aparece do nada, por isso o violão apareceu do alaúde. Depois da história, o professor

perguntou o que eles queriam fazer, se ouvir algumas músicas ao vivo, ou aquelas do aparelho de som. Os alunos não se empolgaram muito em ouvir a música do passarinho. O professor perguntou qual estilo poderia ser tocado no violão.

Aí o professor mexeu com eles, dizendo: “Tá todo mundo animadão hoje hein..”

A aula foi interrompida uma vez, pois a inspetora estava procurando uma criança. O professor ficou mostrando vários estilos musicais tocados pelo violão, o roque, o clássico, o chorinho, o forró, o reggae. Eles não sabiam o que era chorinho.

Aí o professor falou pros alunos pegarem os instrumentos, os primeiros a pegar foram L. O. G. e E. B. G.. Daí o professor começou a ensinar as partes do violão.

O professor elogiou L. W. P., porque ele disse que o violão tinha cordas, quando o professor perguntou quais eram as partes do violão. Eles perguntaram se teria prova no curso, e o professor disse que a prova do curso era a apresentação.

O professor chamou a atenção de L. W. P., porque a corrente dele tava riscando o violão.

O professor apagou do quadro e falou: ai de quem não souber... (brincando). Falou que ia contar até 10 e iria apagar.

Perguntou para a D. e ela não soube responder. O professor agradeceu o L. W. P. quando ele trouxe o violão. O professor conquistou o aluno L. O. G. e a aluna M. S. A. porque tocou as musicas que eles pediram pra tocar. Isso fez eles admirarem muito o professor.

O professor pediu para eles se queriam terminar a primeira aula mais cedo ou ir até meio-dia mesmo. Só L. W. P. quis terminar mais cedo, e por isso foi até meio-dia mesmo. O professor ensinou os números das cordas. Pedia pra todos irem tocando a corda 6, por exemplo, enquanto ele estava afinando os violões. Ao final da aula, houve um exercício que envolveu jogos entre grupos.

SEGUNDA AULA

O professor começou afinando os instrumentos na aula. Tinha só oito pessoas. R. M. foi a última a chegar. O professor começou perguntando o que eles lembravam da aula passada.

O professor tocou acompanhamentos divertidos junto com os exercícios. Aí ele falou: - Hoje tem coisa nova pra vocês. – Vocês vão aprender acordes. Vão aprender o que é uma nota e o que é um acorde. O professor tocava notas ou acordes, e perguntava se eles conseguiam descobrir qual das duas era. O professor chamava pelo nome quando queria que fizesse o exercício.

O professor começou as bases para ensinar acordes, e revisou as partes do violão. Ele explicou como se fazia a representação do acorde graficamente.

Dáí ia pedindo pra cada aluno fazer uma combinação específica dedo-corda. Ensinou também que tocava as primas com indicador e médio e os bordões com polegar. Pedia então que tocassem as combinações e falava pra tocarem já com o dedo certo da mão direita. Ficava pedindo pra eles identificarem quantos acordes tinha determinada música.

O professor fazia os meninos trabalharem cooperativamente, e solicitava que L. O. G. ajudasse seus colegas.

M. S. A. apresentava dificuldades até mesmo pra copiar certo os dedos que estavam anotados no quadro representativo.

O professor corrigiu a postura de R. M.. Ela parece ter uma dificuldade especial por ser canhota. O professor começou a afinar os violões no meio da aula. Isso interrompeu um pouquinho, mas não chegou a atrapalhar. O professor passava em cada um pra conferir e dava dicas objetivas pra cada um.

O professor falava que não interessava velocidade, o que importava era tocar bonito. O objetivo principal parecia ser que eles tocassem no ritmo.

TERCEIRA AULA

Como sempre, L. O. G. tinha aparecido antes de todos os alunos e ficou ajudando o professor. O professor conversou um pouquinho com os alunos no início da aula. Se mostrou amistoso. Perguntou sobre qual prova eles iam ter nas outras matérias, etc... Pediu a ajuda de L. O. G. L. W. P., por sua vez, ficava brincando um pouco com o violão. O professor começou revisando o conteúdo que eles tinham aprendido na última aula, perguntando pra eles se lembravam.

R. M. continuava trocando a perna de apoio do violão, algo eu parecia ser um sintoma de sua orientação de escrita que era diferente. Nesta aula o professor ficou treinando a troca entre os acordes A7 e o D.

O professor elogiou eles dizendo que eles estavam bem melhores. Também fez o exercício chamado “toque o acorde diferente do seu vizinho”, que era uma espécie de competição entre os alunos. O L. W. P. saiu, depois J., depois L. O. G., depois E. B. G., e, por fim, R. M. ganhou.

Mas, quando o aluno errava, ele falava que tava tudo bem, que na próxima acertava, que não tinha problema. Ele foi indo, e logo após o início da aula, os alunos já estavam trocando nas cabeças de tempo, entre D e A7. O professor tem o costume de ir passando de aluno em aluno, vendo como eles estão fazendo. O professor perguntou como estava, se estava fácil ou difícil, e então o L. W. P. disse que estava difícil, mas R. M. disse que dava pra pegar o jeito. R. M. ficou pedindo para ter mais aulas. Daí o professor falou que aula só na terça já faltavam vários alunos, então não havia motivos pra ter aula mais dias.

No meio da aula, o professor falou: - Chegou a hora das pastas, e entregou uma pasta para cada um. Quando o professor entregou a pasta de L. W. P., ele falou: - poxa, só a minha tem esse negócio que descolou. Daí o professor falou: - Não, tem em outras também. L. O. G. passou em frente à câmera e fez sinal, pra aparecer na filmagem. Isto leva a crer que eles podem se importar com a câmera. O professor perguntou pra eles quem já conhecia a música “O trem de ferro”, e então R. M. disse que conhecia, só que ela conhecia como “O Trem Maluco”.

Então, ela cantou a música para os colegas ouvirem. L. W. P. ficava raspando a mão nos trastes, pra fazer um ruído irritante.

Eles aprenderam a letra de “O trem de ferro” e cantaram. O professor escreveu a letra no quadro e deu o papel com a letra da música pra eles também. O professor insistiu para que eles primeiro cantassem e depois tocassem.

O professor falou que era bom começar com essas músicas folclóricas e depois aprender as outras.

O professor passou um exercício pra eles fazerem, que consistia em transcrever a seqüência de acordes no caderno, e então explicou o que era pentagrama, barra de compasso e compasso.

Enquanto eles estavam fazendo exercício, a diretora chegou e viu que alguns alunos tinham faltado e disse: - Que absurdo. Então deu um sermão neles dizendo que não podia faltar.

O professor ia passando, vendo quem tinha feito, e anotava um sinal de certo no caderno.

QUARTA AULA

Nesta aula houve um problema. A diretora pediu que a aula fosse feita em outra sala. Isso fez com que a aula começasse 15 minutos depois do horário estipulado. Só foram quatro alunos, L. W. P., L. O. G., L. P. S. e M. S. A. A última citada tem realmente muita dificuldade no violão, evoluindo bem lentamente. Foi implantada a questão do ajudante do dia, sendo que foi L. W. P. o primeiro a ser escolhido como ajudante. L. O. G. também ficou ajudando M. S. A.. A aula foi até meio-dia, sendo que o professor estava um pouco apressado para acabar o conteúdo.

L. W. P., como sempre, foi o mais agitado, mas não chegou a atrapalhar a aula. O professor deu uma ênfase de atenção para M. S. A., porque ela

apresentava muita dificuldade. No mais a aula foi tranqüila. L. O. G. ajudou o professor no final da aula, ele ficou carregando as coisas. O professor, em contrapartida, ficou brincando de aviõzinho com ele. O professor ficou fazendo exercícios com eles, um cantava e os outros contavam até quatro.

Foi a terceira falta do G., e por isso o professor foi procurar ele na sala, e conversou numa boa, mostrou a pasta que tinha sido feita pra ele, disse que todos estavam sentindo falta dele na aula. O professor perguntou no final da aula, para L. O. G., quando os outros já tinham ido embora, se ele estava gostando da aula, do que ele não estava gostando, etc... Ele disse que tava gostando de tudo.

QUINTA AULA

As primeiras a chegar foram L. P. S. e M. S. A., que chegaram juntas. Depois E. B. G., e R. M. L. P. S. falou “oi” pra câmara quando o professor saiu.

O professor disse que eles estavam melhorando. J. chegou atrasada e mentiu dizendo que estava cuidando do irmão. Mas na verdade ela teve que voltar pra casa porque estava com uma saia muito curta, e a coordenadora mandou ela voltar. J. disse que não sabia o que tinha que fazer, quando chegou na vez dela. Então o professor falou na frente de todo mundo: - Viu, gente... por isso que não pode chegar atrasado na aula.

O professor fez um elogio para M. S. A. na frente de todo mundo, dizendo que ela tinha melhorado bastante. R. M. disse que tava fácil de fazer, e o professor disse que estava fácil porque eles estavam tocando bem, que no começo do curso era difícil. O professor perguntou qual música tinham aprendido na última aula. R. M. disse que um dia ela ainda iria aprender a tocar igual ao professor.

Depois foi treinando o *poutporrit*, falando pra cada um tocar de cada vez. Elogiou J. O professor perguntou pra todos o que eles faziam no fim de semana. O professor deixou livres para que eles decidissem como iriam fazer a contagem pra

dar certo de tocar as músicas, pois não estava dando muito certo. Então eles falaram pra ir R. M. na frente, pra ela liderar.

Eles quiseram fazer o inverso do que o professor propôs, inverter a ordem das músicas. O professor deixou. R. M. deu uma sugestão de como podia ser o final da musica, e o professor disse que poderia ser daquele jeito também. Passaram algumas professoras na sala e as alunas, principalmente R. M., perguntou se queriam ouvir eles tocando. As professoras disseram que não, porque estavam com pressa.

O professor ensinou então um novo acorde, o sol maior (G), e deu várias opções de como este poderia ser feito, sendo que cada aluno poderia escolher qual lhe agradava mais. A primeira ajudante foi J., e teve vários afazeres: ajudou os outros a fazer o acorde de G, ajudou a acender a luz, ajudou a entregar as pastas.

SEXTA AULA

No começo da aula, o professor ficou conversando com os alunos L. W. P. e J., que estavam sentados nas cadeiras do fundo esperando os outros chegarem. Chegou L. W. P., J., M. S. A. e R. M.. O Leo, como sempre, ficou fazendo ruídos no violão. A aula estava com um ritmo um pouco lento.

O professor elogiou os alunos porque eles estavam fazendo corretamente a troca entre os acordes D e A7. O professor requisitou a ajudante pra ensinar o aluno que não tinha vindo na aula passada. O professor ficava perguntando sobre as aulas que eles iriam ter na escola.

O professor ficou praticando a troca entre D e G e entre A7 e G e conferiu as pastas de quem tinha levado. A ajudante do dia distribui as músicas para todos. Organizou-se também uma atividade em grupo, e o educador ia em cada grupo para assessorar na realização das atividades.

Percebo que fazer as tarefas cooperativas era algo de que os alunos

gostavam. R. M. pediu se eles podiam beber água, e o professor disse que sim. E. B. G. voltou antes de todo mundo, depois que beberam água, e fez sinal pra câmera. As meninas foram, e ficaram mais tempo, bebendo água. Demoraram a voltar. L. W. P. ficou em cima da cadeira, e ficou batendo com o violão na cabeça de J.

Formaram então uma roda e ocorreu uma brincadeira de nomes, na qual cada aluno tinha que decorar o nome de todos seus colegas, como uma tentativa de haver valorização de cada um dos sujeitos. L. W. P. derrubou o violão e o professor falou que não podia deixar o violão ali, que o certo seria deixá-lo na cadeira. Falou também que não era pra ser tão relaxado, porém falando que ele era um cara legal, pra contrabalancear. Este aluno tem dificuldade rítmica.

Explicou o que era cooperativismo. Ocorreu uma atividade de aprendizado cooperativo de La Bella Luna, na qual cada um tinha de aprender uma parte da música, em um grupo separado, e então voltava ao seu grupo para ensinar aos demais. Após isso, eles tocavam a música para os colegas verem. Explicou o que era breque.

SÉTIMA AULA

Começamos com L. O. G. ajudando o professor, e o professor agradecendo-lhe. L. W. P. foi tocando na frente da câmera. Nessa aula, os alunos já estavam conseguindo realizar a troca entre os acordes de D e A7 mais rapidamente.

Muitos alunos acabaram ficando com os dedos doendo, e por isso não conseguiram tocar durante o tempo todo.

L. W. P. ficou falando que já era meio-dia (ele sempre fala isso, parece querer ir embora antes). Este parece ser o aluno mais rebelde da sala.

O professor ficou falando que não era pra eles se incomodarem com a câmera, falou que era pra eles continuarem do jeito que eles comportavam normalmente, que não era pra mudar nada. Perguntou se eles estavam se

incomodando, se eles quisessem tirar a câmera, poderia, não tinha problema. Disse também que era só meia hora de filmagem, que a fita só tinha duração de meia hora e, portanto, não havia necessidade de se preocuparem. A aula se caracterizou por apresentar um treinamento intensivo de uma mesma música, buscando uma execução satisfatória. Depois ocorreu o treino de D e A7, quatro vezes cada. Deu bolha no dedo de L. W. P.. O professor ficou divagando, inventando um improviso. Falou para R. M. ensinar pro Leo, havendo assim um espírito de cooperação.

Os alunos falaram que queriam ir ao banheiro. Então o professor deixou, mesmo estando no fim da aula, porém falou que deveriam voltar logo. O professor perguntou para a classe uma coisa que tinha ensinado na primeira aula do curso. Elogiou L. O. G. porque ele acertou a resposta.

Ensinou a clave de sol, pedindo para que cada um a desenhasse, e ficava passando em cada carteira pra orientar individualmente. Ficou muito tempo orientando M. S. A., pois ela não estava conseguindo de jeito algum desenhar a clave. Durante a explicação, o professor manteve sempre a paciência, o auto-controle. Ficou mais de três minutos explicando a mesma coisa pra aluna.

OITAVA AULA

L. O. G. foi o primeiro aluno a chegar, e o professor foi amistoso com ele. Ficou olhando a câmera, o professor falou então pra ele pegar a câmera e filmar um pouquinho, se ele quisesse, deixando o aluno livre, portanto. A segunda a chegar foi M. S. A.. O professor estava apressado no início da aula, para dar conta de começar no horário. L. ficava brincando com o violão, explorando diferentes jeitos de tocar, meio que pra fazer bagunça, e o professor não intervia.

O professor ficou falando com eles, mostrou-se interessado, perguntou do grupo “Rebeldes” (grupo então na moda) para eles, já que alguns gostavam, perguntou o que tinham feito no feriado. Falou que M. S. A. era a ajudante do dia.

O professor disse que quem tivesse mais presença no final do curso ganharia prêmio. Viu as pastas, pediu pros alunos mostrarem pros demais da classe. Teve uma que não quis mostrar, então ele não insistiu, disse que não havia problema, se ela não quisesse mostrar.

Valorizou L. W. P., apesar dele ser o mais bagunceiro da classe (valorizou ele até mais que os outros, aparentemente). E. B. G. chegou atrasado, e então o professor, ao invés de chamar-lhe a atenção na frente de todos os alunos, resolveu falar para a classe que o máximo de atraso permitido era de 5 minutos, no máximo. Esta parece ser uma maneira de evitar constrangimentos em frente dos alunos.

Perguntou como se chamava o pentagrama, R. M. respondeu e ele a parabenizou. Usou analogia para explicar o pentagrama, com a palavra pentacampeão (já que o Brasil é pentacampeão no futebol).

Usou metáfora pra explicar toque alternado, dizendo que pra se tocar violão você deve pensar que sua mão é um “homenzinho caminhando”, sendo que os dedos indicador e médio são as pernas do homenzinho.

O professor é firme nas coisas que ele acredita na técnica, não deixa os alunos livres pra tocar do jeito que quiserem. Por exemplo, a questão de usar o polegar nos bordões. Também é firme na postura, pede que os alunos tenham uma boa postura.

O professor corrigiu M. S. A., através de falar sobre a forma certa de tocar para todos, e não apontando o erro dela. Agiu, assim, similarmente ao modo como tinha agido com E. B. G.. Parabenizou R. M., porque ela acertou a seqüência mi e sol na partitura.

O educador explicou firmemente que não podia usar o polegar pra tocar as cordas finas, e mostrou por que isto era assim, através do exemplo de uma música na qual tocou com os dedos certos, e que ficou visível que não seria possível executar tal música tocando apenas com o dedo polegar, sem exercitar os demais dedos.

L. O. G. ficou olhando pra câmera. M. S. A., ajudante do dia, foi solicitada cerca de seis vezes para ajudar o professor durante a aula. L. O. G. perguntou se

podia ir beber água, e daí todos quiseram ir também. Após isso, praticaram a música La Bella Luna. Firmou o senso rítmico dos alunos, com exercício de contagem de números de acordo com a regência do professor. Passou o baixo pra eles, pra tocar junto com os acordes, do La Bella Luna, de forma sincronizada (baixo em quatro semínimas e acordes em cabeças de tempo).

NONA AULA

O professor tentou ser mais falante com os alunos neste dia, sendo que na hora em que as meninas chegaram ele logo falou: - Oi, Meninas! Chegaram L. P. S., M. S. A., R. M., L. W. P. e L. O. G.. O professor falou: Gente, vou parabenizar vocês pela última aula, pois vocês tocaram muito bem. Disse que o ajudante do dia seria L. O. G., e ele falou: Ah, eu não quero ser, toda aula eu já ajudo mesmo...

O professor elogiou L. O. G. porque ele conseguiu acender a luz, que estava com defeito. O L. W. P. ficou cantando uma música do Zezé di Camargo e Luciano, e o professor não o reprimiu.

O educador disse no início da aula que aquela era “aula livre”, que era pra eles fazerem o que quisessem. O professor falou que se quisessem contar piadas, ou algo do tipo, tudo bem. Eles começaram então a contar piadas. O L. O. G. foi o que mais contou piadas, o L. W. P. também. R. M. contou duas e E. B. G. uma. L. P. S. e M. S. A. não contaram nenhuma. Pediram ao professor que ele contasse uma piada, e ele disse que não sabia nenhuma. Terminadas as piadas, o professor perguntou o que eles queriam fazer. Eles disseram que queriam ouvir músicas.

O professor fez então a brincadeira de ouvir músicas e falar pra eles adivinharem qual era a música. Depois pediram para o professor tocar músicas pra eles ouvirem. O professor falava pra eles escolherem as músicas que eles quisessem, que então ele tocava. L. W. P. então ficava se levantando e cantando, fazendo de conta que era *popstar*. L. O. G. ficou falando que o Leo era “doido”, por

estar fazendo aquilo. L. O. G. passou pela frente da câmera e fez sinal.

O educador parabenizou E. B. G. porque acertou a resposta e uma pergunta que tinha feito.

O professor fez então a revisão das notas que já tinham sido aprendidas, tocando um acompanhamento harmônico agradável para as notas sol, lá e mi – R. M. disse que aquele acompanhamento era legal.

Perguntou, à classe, quantas notas tinha cada compasso daquela música, e então parabenizou E. B. G., pois ele acertou a resposta.

Foram tirar fotos na sala, e o professor se mostrou bastante à vontade, fazendo brincadeiras com os alunos, através de frases engraçadas.

O professor fez exercícios com as notas lá, sol e mi, fazendo o acompanhamento, com a dinâmica de “um toca - todos tocam”, quase como uma estrutura de concerto, na qual todos podem aparecer sem haver, entretanto, o perigo dos outros alunos terem de ficar esperando sua vez de tocar e poderem se distrair.

Passou as partituras pros baixos, e ensinou como as mesmas deveriam ser lidas. Explicou o “Zé carioca” – maneira lúdica de explicar a pausa de semínima.

O Leo ficou imitando som de porta no violão, pra enganar o professor, mas o professor levou numa boa, até deu risada junto.

Depois ocorreram exercícios de fixação rítmica, no qual cada um era um maestro cada vez, e os outros tinham que seguir quem estava regendo naquele momento. Ficavam na frente da sala, havendo assim uma possibilidade de auto-afirmação.

Tinha gente que falava: ai, eu não consigo.... Então o professor dava um empurrãozinho, nem considerava as palavras de desânimo dos alunos, só falava: - Vai, rápido!

M. S. A. errou a regência, então o professor falou que tinha algo diferente, mas não que era um erro, pedindo para os outros alunos que soubessem falar o que era aquilo. Pediu para L. W. P. ficar em silêncio, pois ele estava fazendo muito barulho na aula.

L. W. P., no final da aula, disse que teria que sair do curso, e o professor disse que não era possível, porque ele era necessário ao grupo.

Treinou La bella luna, ensinou e praticou com eles a forma de realização do breque. Fazer o breque e tirar da rodada quem errava o breque parecia ser muito excitante para os alunos. Eles adoravam saber que tinham acertado mais que o amigo. L. P. S. ficou achando justificativa para seu erro, dizendo que a parte dos outros era mais fácil de tocar do que a dela, e por isso ela tinha errado. O professor compensou falando que sabia que ela tocava bem, que não era pra se preocupar.

R. M. disse que achou legal fazer o esquema do breque na música. Não só ela, mas a maioria dos alunos estava excitada com a execução desta música com breque.

Pediram pra ir ao banheiro, faltando 10 minutos para acabar, e então o professor pediu que esperassem acabar a aula para poder ir. L. W. P. ficou tocando em cima da mesa, e o professor deixou.

DÉCIMA AULA

L. O. G. e E. B. G. ficaram olhando pra câmera e fazendo brincadeiras. O professor saudou L. W. P. quando ele chegou na sala, e perguntou se os alunos queriam fazer aula livre de novo. L. w. P. estava fazendo bastante bagunça.

Então R. M. pediu que o professor tocasse uma música, a Marcha Nupcial. Ele tocou, e eles gostaram. Ocorreu revisão da música “O Trem de ferro”. Deu exercício pra fazerem em duplas. O que estivesse na esquerda deveria cantar e o da direita deveria tocar, com a música “O Trem de Ferro”.

O professor ficou fazendo exercícios de ritmo batendo palmas. Pediu pra eles se levantarem e ficarem caminhando, fazendo combinações de palmas e passos, como por exemplo, dois passos e uma palma, duas palmas e um passo, etc...

L. W. P. e E. B. G. fizeram gracinhas na frente da câmera, e o professor

pedia para que eles parassem de fazer tanta bagunça. O professor iniciou uma série de exercícios corporais com os alunos, situação em que M. S. A. se mostrou bastante inibida. Em toda as aulas ela parece ser assim desse jeito.

Eles pediram pra ir ao banheiro e o professor deixou. L. O. G. ficou mostrando a música “O Trem de Ferro” pro professor.

O professor ficou ensinando o breque para eles e acompanhava cada aluno individualmente. Eles estavam com problemas de ritmo. Então o professor falou pra eles ouvirem a bateria melhor, e baterem palmas de jeitos variados, que o professor indicava como deveria ser. Falou também, de maneira lúdica, que era importante ter ritmo porque quando eles fossem mais velhos eles poderiam dançar se alguma menina bonita os chamasse.

O professor passou para eles o ritmo da música na bateria eletrônica e ficou falando diferentes combinações pra eles baterem palmas e pés. Alguns alunos ficaram sentados enquanto os outros estavam de pé fazendo os exercícios.

O professor perguntou L. W. P. e E. B. G., que mexiam um com o outro durante a aula inteira, se era namoro ou amizade, na tentativa de inibir a bagunça deles.

L. O. G. perguntou se podia tocar o baixo ao invés de harmonia, o professor disse que não, pois precisava de mais pessoas tocando a harmonia. Falou que se L. P. S. não faltasse poderia, ele poderia, mas como ela havia faltado, ele não poderia mudar. Foi uma aula um pouco estafante. Treinou o pezinho e “O Trem de Ferro”, falando do ritmo como se este fosse o barulho de um relógio.

Quando estava chegando ao fim, o professor perguntou: e aí, o que vocês querem fazer agora? Eles responderam que queriam ir embora. Então o professor dispensou dez minutos antes.

No final da aula o professor arrumou as cordas de um violão que L. O. G. havia levado na escola.

DÉCIMA PRIMEIRA AULA

No começo da aula, L. estava fazendo desenhos no quadro. O professor falou então que estava bonito. L. O. G. ficou pedindo pro professor não apagar. O professor falou que apagaria só se precisasse, e precisou. Falou para L. O. G. que ele precisava se concentrar, que era pra fazer silêncio.

L. P. S. também estava desenhando, o professor deixava que eles desenhassem à vontade no quadro.

O professor inseriu a atividade “Minha Música” mostrando primeiramente como era possível compor uma música apenas três notas que eles haviam acabado de aprender. Para tanto, pediu que cada um sugerisse uma nota e, ao final, executou a música que havia sido composta. O professor deu um prazo pra eles comporem, e cada um criou sua peça.

L. O. G. gozou do professor, na brincadeira, e o professor falou: escolhe um dedo pra eu fazer cócegas. Este aluno parece muitas vezes tentar humilhar os outros na sala, fica vaiando, quer ser ele o bom sempre. Parece não interagir e prestar a atenção nos outros. Ficou falando o tempo todo de sua música que se chamava “Bicho Paraguaio”, tanto que os outros começaram a caçoar dele, falando que era “Lixo” Paraguaio.

A primeira música apresentada durante a atividade “Minha Música” foi a de R. M. Ela parecia ser a mais confiante de todos os alunos. E. B. G., logo após, tocou sua música e foi muito aplaudida por seus colegas. Ele gostou muito disso, pedindo, inclusive, que o professor lhe ensinasse outras notas para que pudesse compor mais músicas.

R. M. perguntou pro professor qual era o jeito certo de compor, se deixando três ou quatro notas por vez.

L. O. G. ficava todo momento querendo chamar a atenção dos colegas. E o interessante é que, na hora dele tocar, travou um pouco, e errava muito na frente da sala. Mas, no fim das contas, com o professor incentivando bastante, ele conseguiu tocar e foi aplaudido. Após isso, o aluno compôs uma segunda música, chamada “Vitrola Quebrada”, que consistia em tocar uma nota só. Demonstrou,

assim, muita criatividade, já que o sentido de se tocar apenas uma nota era o fato de a vitrola estava “quebrada”.

Em determinado momento, o educador ficou apenas praticando afinação da voz dos alunos, para que eles estivessem preparados para a apresentação. Depois, para fixar o senso rítmico, realizou práticas corporais: Pedia que eles levantassem, ficassem dançando e batendo palmas no contratempo, e que também parassem na hora do breque.

L. O. G. quis filmar com a câmera que o professor usava pra registrar os encontros, mas desta vez o professor não deixou. R. M. é super extrovertida, chega na aula pulando, brincando.

DÉCIMA SEGUNDA AULA

O professor começou elogiando os alunos pelas músicas que eles tinham composto na ultima aula. Depois pegou as estantes e levou para cada um dos alunos, lançando o desafio: quem será que ia saber montar a estante? L. O. G. foi o primeiro a montar. Depois ficou lá falando que M. S. A. não conseguia. O professor disse então que M. S. A. era inteligente, incentivou-a dizendo que conseguiria.

O educador falou então que sempre tem que mexer o corpo na hora de tocar, para ter o senso rítmico. Contudo, M. S. A. não conseguia ter esta flexibilidade corporal.

L. P. S. e R. M. tinham mais leveza para dançar.

O professor insistiu a aula inteira pra que eles dançassem sempre na hora de tocar. Treinou as duas músicas. Deixou eles bem soltos, falando que era imaginarem que estivessem no palco, fazendo um show, na hora em que praticavam a música “La Bella Luna”. Quando acabaram de tocar a música, eles mesmo se aplaudiram.

Após isso, o professor deu uma atividade de composição em dupla. As meninas (R. M. e L. P. S.) estavam bem entrosadas nesta atividade e utilizaram inclusive pausas de semínima na composição. No outro grupo, entretanto, M. S. A. se mostrava um pouco passiva com seu parceiro L. O. G. e eles não utilizaram pausas, mas sim apenas semínimas.

As alunas R. M. e L. P. S. chamaram então o professor e mostraram a Música que tinham acabado de criar, juntamente com a partitura feita. A partitura continha erros, que não a deixavam condizentes com o que era realmente tocado. Para corrigir isso, o professor não indicou o erro, mas sim conduziu as alunas a refletirem, de maneira que elas mesmas identificaram o que era necessário ser corrigido.

O L. O. G. ficou tentando denegrir M. S. A. para o professor, dizendo que ela não estava conseguindo tocar. O professor então reverteu o quadro, falando que M. S. A. tocava bem e só precisava de um detalhezinho pra resolver, solicitando, ao mesmo tempo, que L. O. G. fosse cooperativo com sua colega, e não competitivo. Depois, as duplas foram na frente da sala e foram gravadas.

R. M. sempre esteve mais solta, desinibida, gritando e fazendo torcida para os outros que iam se apresentar. O professor ria da reação das meninas. Ele deixava elas gritarem na torcida. No final do encontro, L. O. G. ofereceu um chocolate pro professor.

ENSAIO GERAL

Após alguns minutos, todos já haviam chegado em sala, menos R. M. Como era muito importante sua presença, por tratar-se de um ensaio geral, o educador solicitou que E. B. G. e L. W. P. fossem na casa dela para chamá-la. Além disso, o professor teve de ligar para a casa de L. P. S. e perguntar para sua mãe se ela participaria da apresentação ou não, pois ela esteve um pouco doente naqueles

dias.

L. O. G. ficou tentando chamar a atenção a todo momento, inclusive passando em frente à câmera algumas vezes e fazendo gracejos. No início, o professor tentou ignorá-lo para que seu comportamento se extinguísse, mas depois, como isto não causou resultados satisfatórios, o educador teve de dar limites a este aluno.

Em um determinado momento L. O. G. foi acender a luz, porém não conseguiu, pois o interruptor estava com problemas de contato. O professor então o incentivou, dizendo que se ele tentasse mais um pouco conseguiria, o que realmente aconteceu.

O professor sugeria as atividades e passava pelos alunos para corrigi-los, ocorrendo aí uma espécie de trabalho com as zonas de desenvolvimento proximal. R. M. comemorava, dizendo que tinha ficado “bonito” eles tocando. L. O. G. disse: - Agora saiu legal. Reconheceram, assim, o próprio sucesso.

Nesse momento, parece ter havido o fortalecimento da resiliência dos alunos.

APRESENTAÇÃO

O professor apresentou os alunos um a um, anunciando estes no palco. De maneira geral, foi uma apresentação muito boa. Os alunos começaram e terminaram corretamente todas as músicas, e foram bastante aplaudidos. Também é interessante observarmos que na platéia se faziam presentes os pais de alguns dos alunos que se apresentaram.

ANEXO VI

PROGRAMA DO CURSO (SEM AS MODIFICAÇÕES OCORRIDAS)

Obs.: O programa abaixo exposto foi entregue aos alunos no primeiro encontro do curso, realizado em 29 de agosto de 2005. O trabalho não compreendeu exatamente todas as atividades pré-estabelecidas nesse programa, isto porque os alunos participantes não demonstraram uma evolução técnica compatível com a expectativa inicial do professor. De qualquer maneira, julgamos adequada a anexação deste programa porque, dessa maneira, o leitor pode ter uma noção da maneira pela qual o trabalho se iniciou.

ESCOLA ESTADUAL JORNALISTA ROBERTO MARINHO

CURSO DE VIOLÃO

Prof. Pablo.

Alunos: D., E., G., J., J., L., L., L., M. e R..

E aí, pessoal! É com muito prazer que recebemos todos vocês aqui hoje. Nosso objetivo é, todos nós juntos, aprendermos a tocar violão, até o final deste ano. Nesta nossa meta, o professor vai ser responsável por uma parte do trabalho, que é passar os conhecimentos que tem a todos os estudantes. Mas a maior parte mesmo é com vocês: Depende do esforço de cada um aprender ou não aprender a tocar.

Temos certeza que não teremos problemas quanto a isso, porque sabemos que todos aqui são muito inteligentes.

Vocês sabiam que...

... todos tem a mesma capacidade de aprender? Pois é, não depende do talento, e sim do esforço de cada um.

... não podemos ter vergonha de perguntar para alguém (um colega ou o professor) que sabe mais. Esse é um jeito muito bom pra aprender.

... no começo é difícil pra todo mundo, mas no final, se a gente se esforça, vale a pena.

O nosso curso será bastante curto: Só vamos ter 16 aulas. Por isso, se concentrem, prestem atenção nas aulas e aprendam o máximo que puderem esta grande oportunidade!

Divirtam-se, e boa sorte a todos!

Prof. Pablo.

PLANO DAS AULAS

<u>29 de Agosto - 1ª. aula</u> > APRESENTAÇÃO DO CURSO
--

- Apresentação dos alunos.
- Conhecer o plano de aulas.
- Definição do contrato pedagógico.
- História do Violão.
- Audição de diferentes músicas com violão.
- Partes do violão.

5 de setembro – 2ª. aula -> ESTRUTURAÇÃO TÉCNICA

- Postura.
- Técnica básica de otimização de mão direita e esquerda.
- Unhas.
- Racionalização dos movimentos de mão.
- Cordas, casas e dedos da mão esquerda, com exercícios.
- Exercício 1234 mão esquerda.
- Diferença entre nota e acorde, ligando com melodia e ritmo e solo e acompanhamento.
- Explicar cifra (nomear os acordes por letras e as qualidades dos mesmos).
- Explicar a representação de acordes.
- Acordes de D e A7.

12 de setembro - 3ª. aula -> PRIMEIRA MÚSICA: “O TREM DE FERRO”

- Treinamento de Acordes de D e A7.
- Exercícios tácitos de D e A7 (seqüência de contagem regressiva).
- Exercícios sonoros de D e A7 (seqüência de contagem regressiva).
- Letra do “Trem de Ferro”.
- Formação de duplas.

19 de setembro - 4ª. aula -> APRESENTAÇÃO "O TREM DE FERRO" E ACORDE DE G.

- Apresentação da música "O Trem de Ferro".
- Acorde de G.
- Exercícios tácitos D e G (seqüência de contagem regressiva).
- Exercícios sonoros D e G (seqüência de contagem regressiva).

26 de setembro - 5ª. aula -> 2ª MÚSICA: "DEBAIXO DOS CARACÓIS"

- Harmonia de "Debaixo dos Caracóis".
- Audição de "Debaixo dos Caracóis".
- História da música "Debaixo dos Caracóis".
- Letra da música.
- Separação em grupos: harmonia e melodia.

3 de outubro - 6ª. aula -> CONTINUAÇÃO DE "DEBAIXO DOS CARACÓIS" E NOVO TREINAMENTO DE "O TREM DE FERRO"

- Interações com solo ou harmonia de cada um acompanhado pelo professor, sem parar o ritmo
- Interações com pares formados pelo professor (um faz harmonia e outro a melodia).
- Interações com solo de cada um acompanhado pelo professor, sem parar o ritmo, tocando as duas músicas.
- Interações com pares formados pelo professor (um faz harmonia e outro a melodia) tocando as duas músicas.

10 de outubro - 7ª. aula -> 3ª MÚSICA: LA BELLA LUNA

- Audição da Música.
- Harmonia e letra da música.
- Breque.
- Separação em dois grupos: melodia e harmonia.
- Interações com o professor.
- Formação de duplas.

17 de outubro – 8ª. aula -> CONTINUAÇÃO DE "LA BELLA LUNA" E RELEMBRAR "TREM DE FERRO" E "DEBAIXO DOS CARACÓIS".

24 de outubro - 9ª. aula -> ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO

25 de outubro -> APRESENTAÇÃO: DIA DO PROFESSOR.

31 de outubro - 10ª. aula -> PÓS-APRESENTAÇÃO. 4ª. MÚSICA: "ASA BRANCA".

- Audição e história de Asa Branca.
- Harmonia de Asa Branca.
- Jogo da memória musical.
- Solo de Asa Branca.

7 de novembro - 11ª. aula -> CONTINUAÇÃO DE "ASA BRANCA".

14 de novembro – 12ª. aula -> CONTINUAÇÃO DE ASA BRANCA. RELEMBRAR LA BELLA LUNA E CHICO MINEIRO.

21 de novembro - 13ª. aula -> 5ª. MÚSICA: NOITE FELIZ

- Harmonia, letra e solo de “Noite Feliz”.

28 de novembro - 14ª. aula -> CONTINUAÇÃO DE NOITE FELIZ.

5 de dezembro - 15ª. aula -> RELEMBRAR MÚSICAS DO CURSO.

12 de dezembro - 16ª. aula -> ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO FINAL

13 de dezembro -> APRESENTAÇÃO DE NATAL – CONFRATERNIZAÇÃO FINAL

ANEXO VII

**REGISTRO DO
AMBIENTE**



Vista frontal da Escola Estadual Jornalista Roberto Marinho



Foto do bairro onde se encontra a escola na qual realizamos o curso.



Sala de aula onde foi realizado o curso.

ANEXO VIII

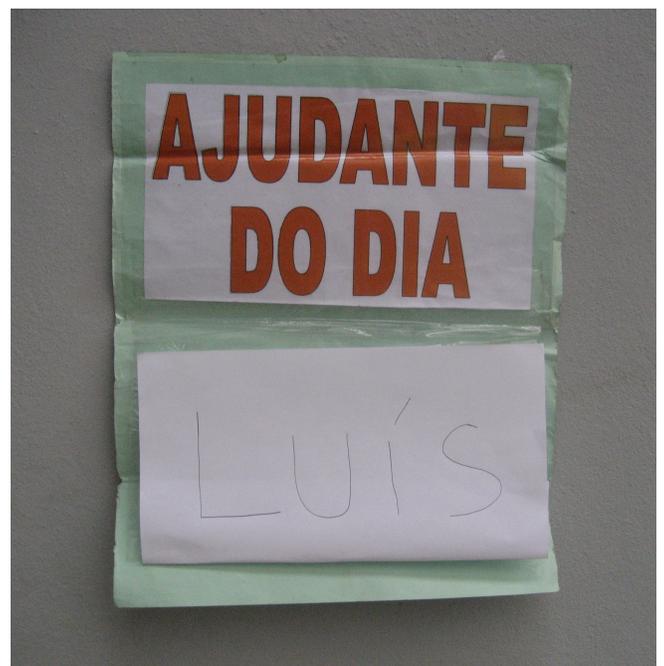
MATERIAIS

DDIDÁTICOS UTILIZADOS



Kit de trabalho de concedido a cada aluno participante: Um violão, uma estante de partituras e uma pasta contendo as músicas a serem aprendidas e outros conteúdos relevantes.

Atividade *Ajudante do dia*: Em cada aula, um aluno diferente era selecionado para auxiliar nas mais diversas atividades, tais como: entregar as folhas de atividades para os colegas, ajudar a carregar os instrumentos e acender as luzes da sala de aula. O sentido de tal procedimento era criar uma situação na qual os alunos pudessem sentir-se úteis, de maneira que sua auto-estima fosse beneficiada.





CERTIFICADO

Certificamos que a violonista MARILENE SOUZA DOS ANJOS participou do curso de violão da Escola Estadual Jornalista Roberto Marinho, realizado no período de 29 de agosto a 29 de novembro de 2006, tendo cumprido as atividades com sucesso, sendo aprovada como violonista.

PARABÉNS, MARILENE!

Pablo Y Castro – professor de violão

Marta Izabel Custódio do Prado –
diretora da EE Jornalista
Roberto Marinho

Certificado final entregue aos alunos: Entregue também na ocasião da confraternização final, o certificado teve como objetivo promover a valorização pessoal dos estudantes.

ANEXO IX

ATIVIDADES DIDÁTICAS APLICADAS

As atividades abaixo transcritas foram utilizadas em nosso trabalho de campo, sendo desenvolvidas a partir de pesquisas bibliográficas e intercâmbio de experiências com educadores musicais.

Atividade “Minha Música”

- Ensina-se, primeiramente, como tocar e escrever três notas da primeira corda: o mi (corda solta), o sol (terceira casa) e o lá (quinta casa) e também a pausa de semínima.
- Após todos os alunos terem assimilado essas notas, pede-se que cada um componha uma música com estas três notas.
- Chama-se um aluno de cada vez para tocar na frente da sala de forma que todos os colegas possam ver e aplaudir. Neste ponto, é importante citar que o professor deverá realizar um acompanhamento harmônico à melodia criada pelo educando, ratificando-se, desse modo, a importância da competência musical do educador.
- Após cada aluno tocar sua peça e seus colegas o aplaudirem (é aconselhável que o professor incentive a classe a prestigiar quem se apresentou), solicita-se que o mesmo vá até o quadro-negro e escreva a partitura de sua música, de modo que todos os outros alunos possam aprendê-la.
- Pede-se, então, que o educando que acabou de executar sua peça passe entre os demais colegas, verificando as dúvidas que os mesmos possam ter em relação ao aprendizado de sua peça e auxiliando-os a assimilar a obra.
- Depois de todos os alunos estarem executando a música de maneira razoável, o aluno-compositor retorna à frente da sala e todos executam sua música ao mesmo tempo, com o acompanhamento harmônico do professor.

Esta atividade foi adaptada da atividade “Minha criação”, descrita em “A auto-estima se constrói passo a passo”, de Lucia Moysés. É um procedimento extremamente completo e aconselhável aos trabalhos de educação musical com finalidades extra-musicais. Isto porque este procedimento exercita diferentes habilidades do educando: criatividade (por consistir em uma atividade de criação), auto-estima (por ser aplaudido pelos demais aprendizes e por sentir-se útil e valorizado na medida em que ensina seus colegas a executarem sua peça).

Atividade “Quebra-cabeças musical”

- Seleciona-se uma música compatível ao nível de proficiência dos alunos;
- Realiza-se partituras de partes distintas da peça (baixo, harmonia e melodia);
- Forma-se grupos na sala, com um nome do grupo definido pelos alunos, e distribui as diferentes partituras (baixo, harmonia e melodia) para os diferentes alunos de cada formação;
- Os grupos se desfazem e cada aluno se junta com os componentes dos demais grupos que receberam as mesmas partituras (todos os alunos com a partitura “baixo” vão para o mesmo grupo, todos com a partitura “melodia” vão para o mesmo, e todos que têm a partitura “harmonia” ficam juntos, da mesma maneira). Criam-se, assim, os “grupos dos especialistas”;
- Dá-se um tempo determinado para que cada grupo de especialistas atinja o domínio de sua parte específica, havendo, para tanto, o auxílio do professor,

que deverá percorrer a sala de aula verificando o desempenho de seus pupilos;

- Após terem assimilado suas partes específicas, o grupo de especialistas se separa e cada aluno volta ao seu grupo de origem, havendo, assim, a execução completa da peça, com suas diferentes partes;
- Cada grupo executa sua peça em frente da sala e é aplaudido pelos colegas.

Esta é uma técnica de ensino adaptada do método de ensino cooperativo *jigsaw* (quebra-cabeças, em inglês), presente em Cava e Musitu (2000, p. 42). Ela consiste de fato na aprendizagem de uma peça musical de maneira cooperativa, o que constitui um fator benéfico ao aprendizado, uma vez que as atividades educacionais realizadas cooperativamente têm possibilidade de melhorar a auto-estima dos educandos, porque os alunos que as realizam aceitam mais os demais e se sentem também mais aceitos por eles, por trabalharem em conjunto. Com isso, verifica-se também um fator de vantagem possibilitado somente em situações onde a aula de música é realizada coletivamente.

Aprendizagem lúdica da pausa de semínima

Ao ensinar a pausa de semínima aos alunos, podemos usar um recurso didático que torna a assimilação do conceito mais prazerosa e lúdica. “Zé Carioca” é um “apelido” que pode ser dado pelo professor à pausa de semínima. Na realidade, é uma forma lúdica de transmitir este conhecimento, baseada na semelhança da forma da pausa de semínima com as letras “Z”, de “Zé” e “C”, de “Carioca”, se colocadas em forma de fração, onde “Z” é numerador e “C” é

denominador. Esta representação se mostra muito produtiva para a assimilação deste conceito: Em exercícios de leitura rítmica, por exemplo, o professor pode treinar o fato de não tocar na hora da pausa, dizendo: - Cuidado pra não atropelar o Zé, gente! Olha o papagaio aí no meio da estrada! Isto maximiza as chances de haver uma aprendizagem significativa e prazerosa. O gráfico abaixo ilustra a analogia citada:

