

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002805



FE
TCC/UNICAMP L837m

VIVIANE CORREIA LOLO

**A MÚSICA NO PROCESSO EDUCATIVO:
POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES**

CAMPINAS, DEZEMBRO DE 2005.

1290002805



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE CORREIA LOLO

**A MÚSICA NO PROCESSO EDUCATIVO:
POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Jorge Schroeder e a co-orientação da Prof. Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder.

CAMPINAS, DEZEMBRO DE 2005.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	L837m
V:	
TOMBO:	2805
PROC:	123/2006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	301103

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L837m Lolo, Viviane Correia.
A música no processo educativo : possibilidades e contribuições / Viviane
Correia Lolo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Jorge Schroeder.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Música. 2. Educação. 3. Desenvolvimento. I. Schroeder, Jorge. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-316-BFE

LOLO, Viviane Correia. *A música no processo educativo: possibilidades e contribuições*. 2005. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Prof. Jorge Schroeder
Orientador

Prof. Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Co-orientadora

Prof. Maria Flávia Silveira Barbosa
Segunda Leitora

*À minha família que tanto amo: pai,
mãe, Tato, Keka e Xandinho.*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma discussão, tomando como fundamentação teórica a perspectiva de Vygotsky, sobre as possibilidades e as contribuições da música para o processo educativo, enfatizando um dos objetivos finais deste, o desenvolvimento humano.

Para tanto, inicialmente, foi feito um levantamento dos significados, efeitos, usos e funções da música, principalmente na educação, segundo a visão de alguns autores, para situar o meu trabalho neste universo de proposições, delimitando a diferença entre o pensamento mais difundido sobre a relação entre música e ensino e a maneira com que eu abordo este assunto.

Apresento, então, uma discussão sobre as contribuições da arte e, mais especificamente, da música para o processo educativo, primeiramente tomando como referência a obra “La Imaginación y el Arte in la Infancia” (1996), de Vygotsky, para tratar da relação entre arte, imaginação e desenvolvimento. Em seguida, recorrendo também à teoria deste autor, abordo as possibilidades de mediação que o professor e a música podem promover em tal processo.

Por fim, analiso, à luz da teoria de Vygotsky mais uma vez, o trabalho de campo que realizei com uma turma de 1ª série, de uma escola pública de Campinas, quando busquei vivenciar as possibilidades da música na sala de aula.

Palavras-chaves: música, educação, desenvolvimento

ÍNDICE

Agradecimentos.....	7
1. Introdução.....	9
2. A música e suas possibilidades.....	11
2.1. Os efeitos físicos e psicológicos da música.....	11
2.2. Música: seus usos e funções.....	12
2.2.1. Música para a cura.....	13
2.2.2. A música como sistema simbólico.....	15
2.2.3. Meio de comunicação e expressão.....	15
2.2.4. Música e motivação.....	16
2.2.5. Música e formação.....	16
2.2.6. Música e ensino.....	16
3. Contribuições da arte para a educação: uma análise a partir da teoria de Vygotsky.....	20
3.1. A influência da arte no desenvolvimento humano.....	20
3.2. O professor e a música como mediadores no processo educativo.....	25
4. Estudo Empírico.....	30
4.1. Diário de Campo.....	31
4.1.1. Música, emoções e sentimentos.....	32
4.1.2. Para a música, professor.....	33
4.1.3. Conhecimento-música-aluno.....	36
4.1.4. Professor-música-aluno.....	38
4.1.5. O professor e a zona de desenvolvimento proximal.....	40
4.1.6. Aluno: personagem ativo do processo educativo.....	42
5. Consideração Finais.....	45
Anexo 1: Trabalho de Campo.....	48
Bibliografia.....	66

AGRADECIMENTOS

Depois de tantas leituras, reflexões, discussões, escritas e reescritas, aqui está o meu Trabalho de Conclusão de Curso, um trabalho que exigiu muita dedicação e que trouxe uma grande realização.

Não poderia deixar neste momento, então, de agradecer àqueles que contribuíram das mais variadas maneiras para a realização desta minha pesquisa.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, especialmente, ao meu pai, à minha mãe, aos meus irmãos Alexandre e Fernando, e ao meu sobrinho Alexandre Júnior. Obrigada por terem compreendido minha ausência, minhas “crises” e minhas necessidades. O apoio de vocês foi fundamental!

Em segundo lugar, devo meus mais sinceros agradecimentos à minha co-orientadora, Prof. Sílvia, pelo envolvimento, pela atenção e por ter acreditado no meu trabalho e no meu potencial. Mesmo diante das minhas limitações e dos obstáculos que encontramos ao longo desta pesquisa, esteve sempre lá, me compreendendo e me motivando. Sílvia, sua participação foi primordial para a concretização deste trabalho!

Ao meu orientador, Prof. Jorge, agradeço imensamente por suas orientações e por sua compreensão. Mais uma pessoa a quem devo a viabilização desta pesquisa.

À Maria Flávia, segunda leitora deste trabalho, o meu muito obrigada pela colaboração. Fiquei sensibilizada com sua atenção e com o seu cuidado para com o meu texto.

Devo agradecer ainda, à Prof. Ana Lúcia Horta Nogueira, a primeira orientadora desta pesquisa e que, por motivos de força maior, teve que deixar esta função. Ana, muito obrigada pelo seu comprometimento e por ter ajudado a possibilitar a realização deste trabalho.

Agradeço, também, à professora da 1ª série B - 2004 e aos alunos desta turma pela contribuição que deram para a minha pesquisa e pelos momentos ricos, encantadores e inesquecíveis que tivemos. Sem dúvida, estes momentos foram importantes não só para o meu trabalho de conclusão de curso, mas também para o direcionamento que dei para a minha carreira. Gostaria de agradecer especialmente ao aluno J. P. que, mesmo sem se dar conta, me fez vivenciar uma situação emocionante e me reconhecer como Pedagoga.

Obrigada, também, às professoras Andréa e Geovanete, por terem se disponibilizado para contribuírem para a presente pesquisa.

Essencial lembrar dos meus amigos que compreenderam a minha ausência nos “bate-papos” e nas “baladas”. Cris, Mi, Rosana, Fábio, Wil, Sá, Roberta, Nádia, Mari, Fer, Carol, amigos da FIEC, amigos da “facul”, “estags 2004”, “estags 2005” e todos os amigos da Unilever, obrigada pelo apoio e pela amizade.

Especialmente à Roberta, Nádia, Mari, Fer, Carol, Cris e Mi, amigas e companheiras de república, agradeço muito por terem “me agüentado” tanto tempo falando sobre o Vygotsky, sobre o meu TCC e pela atenção, paciência e contribuições que deram.

Pitico, valeu pelas “sessões de terapia” e por ter me feito rir em vários momentos.

Rogério, obrigada por ter me ouvido muitas vezes e me incentivado a seguir com o meu trabalho e com a minha carreira.

Déia, Lu e Stela, minhas amigas e colegas de trabalho, muito obrigada pelo apoio e pela compreensão.

Amigos e colegas da turma 01 da Pedagogia, especialmente Flávia, Amanda, Má, Ju Conde, Carol, Val, Liza, Mir, Ju Bernardes, Suzi e Alessandra, quantas experiências, quanta troca de conhecimentos nestes anos de faculdade. Tenham certeza que vocês foram fundamentais não só para este trabalho, mas para a minha formação como Pedagoga.

Se esqueci de citar o nome de alguém, peço mil desculpas. Sintam-se todos reconhecidos e agradecidos!

Muito obrigada a todos!

1. INTRODUÇÃO

Sempre disse, desde que iniciei a faculdade de Pedagogia, que se tivesse que realizar uma pesquisa no final do curso, o tema desta teria que estar ligado à música. Não sabia exatamente o que gostaria de estudar, mas o meu desejo era unir a minha paixão pela música àquela que se tornaria a minha outra paixão, a Pedagogia.

Quando chegou, então, a ocasião de escolher o tema para o meu TCC, tinha claro quais seriam os meus objetos de estudo, mas, diante de tantas possibilidades interessantes para pesquisar, qual escolher?

Tinha, naquele momento, algumas inquietações: queria propor uma prática pedagógica diferente, que fugisse de métodos tradicionais, repetitivos, teóricos apenas e no qual o aluno fosse estimulado somente a assimilar e reproduzir os conhecimentos transmitidos; almejava mostrar que a ação pedagógica pode ir muito mais além do que muitos educadores acham e demonstram no seu trabalho em sala de aula; gostaria de propor uma alternativa para a ação pedagógica de professores.

Foi, então, que cheguei à conclusão que seria muito interessante estudar como e porque a música pode contribuir para o trabalho destes profissionais e para o processo educativo como um todo.

Com o tema escolhido, defini, inicialmente, como metodologia, fazer um levantamento bibliográfico sobre o que já tivesse sido escrito sobre as formas de utilização da música, principalmente na educação; realizar um trabalho de campo, que seria a base do meu TCC, no qual pudesse verificar na prática a eficácia do uso da música no trabalho dos conteúdos do Ensino Fundamental e na criação de um ambiente favorável para o processo educativo; e, por fim, utilizar a teoria de Vygotsky para fundamentar a minha pesquisa.

Todas as premissas estavam definidas, chegava, então, a hora de começar.

Realizei o meu trabalho de campo com uma turma de 1ª série, formada por 28 alunos, com idades entre 6 e 7 anos, da E. E. “José Pedro de Oliveira”.

Tinha como objetivo inicial propor atividades com música para trabalhar os conteúdos, tomando como base o planejamento de aulas da turma.

Ao longo deste trabalho, entretanto, encontrei alguns empecilhos. Devido à demanda do meu estágio, não estava conseguindo fazer a quantidade de observações e

intervenções que tinha planejado inicialmente e que achava necessária para dar consistência à minha pesquisa. Além disso, não consegui unir a minha proposta ao trabalho da professora da maneira que eu esperava, já que a minha intenção era usar o planejamento para o semestre todo e pensar e discutir minhas intervenções com ela, o que não foi possível. Acho até que esta minha proposta inicial teria alcançado mais sucesso se tivesse sido desenvolvida por um educador com uma turma que fosse sua, pois este poderia observar de maneira mais constante e próxima os “efeitos” da música no cotidiano da turma, no seu trabalho e no processo educativo.

Por estes motivos, decidi fazer algumas alterações. Meu trabalho de campo foi considerado, sim, e trouxe grandes contribuições, mas ele deixou de ser a base da minha pesquisa. O objetivo desta mudou e o presente trabalho apresentará uma discussão teórica sobre as contribuições da música para o processo educativo, segundo uma perspectiva vygotskyana.

No primeiro capítulo, buscou-se recuperar os significados, os efeitos e as funções da música estudados e propostos por alguns autores. O segundo capítulo, por sua vez, apresenta uma discussão sobre as contribuições da música para a educação, a partir da abordagem da importância da música para o desenvolvimento humano e da mediação do professor e da música no processo educativo, segundo a teoria de Vygotsky . Por fim, o terceiro capítulo trará uma análise do meu trabalho de campo, à luz desta mesma teoria. Anexo, ainda, segue o meu Diário de Campo na íntegra, para que se possa tomar conhecimento de todo o trabalho empírico realizado.

Vejamos, então, o resultado deste trabalho que foi tão importante e enriquecedor para a minha formação como pedagoga e que espero que também contribua para a formação e para o trabalho de outros educadores.

2. A MÚSICA E SUAS POSSIBILIDADES

A música é uma arte que pode apresentar diferentes significados para as pessoas, provocar diferentes efeitos nestas e que tem sido utilizada de diversas maneiras pela sociedade.

A proposta deste capítulo, então, é recuperar alguns destes significados, usos, funções e efeitos, na visão de alguns autores que se preocuparam em discuti-los, com o objetivo de situar o meu trabalho neste universo de proposições.

Em seguida, serão apresentadas algumas das conclusões trazidas por estes autores.

2.1. OS EFEITOS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS DA MÚSICA

Langslet (apud Brécia, 2003) diz que a música pode nos fazer mal fisicamente, estimular nossa agressividade, nos irritar. Porém, na maioria das vezes, a música faz o oposto, isto é, aumenta o nosso bem-estar, ajuda-nos a relaxar, estimula o pensamento e a reflexão, proporciona consolo e nos deixa com mais energia, impulsionados a agir (p.39). Complementando, Brécia (2003) diz que, por promover este bem estar nas pessoas, a música apresenta diversas possibilidades como uma medida preventiva (p.62).

Quanto ao cantar, Brécia (2003) cita que um dos resultados do ato desta ação é o uso total da respiração. Durante o canto, ocorre a expansão crescente dos músculos do diafragma, o que causa a entrada rápida do ar nos pulmões, fazendo com que se sintam os efeitos da respiração total, o que leva muitas pessoas terem a sensação de relaxamento e, ao mesmo tempo, de energização (p.57).

Segundo esta autora, ainda, é possível dizer que a música pode dar origem a diversos tipos de emoções e comportamentos ligados a estas, como excitação, romantismo, sensualidade, melancolia, júbilo e rebeldia (Idem, p. 39). A música clássica, especialmente, produz uma maior número de sentimentos, com um pólo relativamente intenso e positivo de emoções (Idem, p.58).

A música pode, também, ser usada para a construção de personalidade mais expansivas e para promover vínculos nos relacionamentos. Quando as crianças cantam juntas, por exemplo, elas compartilham descobertas, alegrias e amizade (Idem, p.58).

Além disso, o psicanalista Kohut (apud Bréscia, 2003) diz que a realização que compositor e executante têm ao trabalharem com música contribuem para um nível geral de narcisismo saudável e, assim, de auto-estima (p. 62).

Bréscia (2003) cita, ainda, que pesquisas mostram que a música pode não só promover sensação de agitação ou tranquilidade, como pode ter efeitos físicos. Verificou-se que ela pode baixar a pressão sangüínea; aumentar os batimentos cardíacos; alterar a respiração, a dilatação da pupila, o desconforto e a tolerância à dor; estimular sexualmente; levar ao choro, ao riso; e a outras diversas reações, conscientes ou não (p.56).

Devido ao reconhecimento destes efeitos, a música vem apresentando diversas funções e sendo utilizada de várias maneiras ao longo do tempo.

2.2. MÚSICA: SEUS USOS E FUNÇÕES

Oliveira (1993) diz que a música apresenta múltiplos usos e funções, sendo os principais,

de expressão emocional, de prazer estético, de entretenimento, de comunicação, de representação simbólica, de resposta corporal, de facilitar o conformismo a normas sociais, de validar instituições e rituais religiosos, de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura e a de contribuir para a integração da sociedade (p.27).

Já Ferreira (2002), aborda outra característica, citando que a combinação sonora é usada constantemente como suporte ou subsídio para a memorização e para o aprendizado de inúmeras coisas, ressaltando que a sua eficácia é impressionante. Como exemplo, cita o cantar do galo como referência para identificação de horários. Muitas pessoas são condicionadas à melodia executada pelo galo e fixam desde a infância que tal música é sinônimo do começo de um novo dia. (p.25)

Sobre o canto, Bréscia (2003) diz que ele desperta aquilo que foi guardado dentro da mente, trazendo de volta inseguranças, certezas, sonhos, tensões e conflitos. Ao falar ou

cantar, o corpo vibra e tanto o emissor quanto o receptor sentem essas vibrações, que retomam imagens mentais, revelam situações passadas e às vezes ensinam coisas que antes estávamos relutantes em aprender (p.59).

Diante de tantas possibilidades, é possível destacar as seguintes formas de utilização da música:

2.2.1. MÚSICA PARA A CURA

Ao longo da história, as possibilidades da música foram pesquisadas e utilizadas, buscando a cura de males físicos e psicológicos.

Merrit (apud Bréscia, 2003) diz que, em civilizações antigas do ocidente, a cura pela música era uma ciência muito respeitada, que baseava-se no uso da vibração. Padrões de melodias antigas, ritmos hipnóticos e cantos sagrados eram usados para despertar os chakras (p.48). Já na Europa Medieval, Carpenter (apud Bréscia, 2003) diz que assuntos musicais eram trabalhados nos cursos de medicina e, ocasionalmente, havia profissionais que ensinavam tanto medicina como música (p.48). No período da Renascença, encontra-se muitos exemplos de médicos que, além de cientistas, eram filósofos, poetas e musicistas.

No século XVII, médicos, filósofos e escritores deram continuidade à idéia de que medicina e música são inter-relacionadas.

Seguindo para o século XVIII, médicos concentraram-se nas possibilidades curativas da música, fundamentando mais cientificamente as suas observações e resultados com pesquisas sobre os efeitos fisiológicos da música no batimento cardíaco e na circulação e de sua influência nas emoções.

No século XIX, houve o reconhecimento por um grande número de médicos do papel da música na recuperação de problemas emocionais e mentais, o que fez com que esse período se tornasse especialmente importante para a história da música e da medicina.

Mais um passo foi dado no século XX, mais especificamente por volta da II Guerra Mundial, com o surgimento da musicoterapia, a partir do trabalho de Ainlay (in Pratt, 1989), que identificou as condições dos hospitais militares e a necessidade de atividades para ocupar o tempo dos soldados que lá estavam.

Segundo Bréscia (2003), há sinais de que atualmente o diálogo entre a medicina e a música está renascendo (p.49).

Sadie (apud Bréscia, 2003) destaca que a musicoterapia tem sido cada vez mais utilizada no tratamento de perturbações emocionais e de deficiências físicas e mentais, apesar de não haver muitos trabalhos teóricos que expliquem a sua eficácia. Segundo este autor,

a música tem estimulado reações mais alertas em pacientes passivos e introspectivos; tem servido para tornar mais acessíveis os pacientes emocionalmente perturbados; nas deficiências físicas, pode ser usada para a gradação e a seqüência de pequenos objetivos na aquisição de habilidade e controle muscular; nos casos de deficiência mental, pode ajudar na aquisição de conceitos elementares (p.50).

Bréscia (2003) destaca em seu livro trabalhos em que a música foi utilizada em procedimentos pré e pós-operatórios, nos quais ocorreram benefícios físicos e psicológicos nos pacientes; em aeroportos ou sala de espera, para o alívio de tédio e ansiedade; em UTIs pediátricas, com benefícios psicológicos e comportamentais dos bebês; em grupo de grávidas, para o alívio de tensão, expressão emocional e socialização das participantes; e até em pontos de concentração de criminosos, contribuindo para a redução de ocorrências policiais (p. 52- 53, 62).

Segundo Ruud (apud Bréscia, 2003), a musicoterapia é a área com maior número de publicações sobre os efeitos terapêuticos da música, isso porque o uso da música com fins terapêuticos tem se difundido em larga escala (p.51). Complementando, Merrit (apud Bréscia, 2003) diz que, nos Estados Unidos, vários musicoterapeutas têm usado a música no tratamento de deficientes mentais, crianças com distúrbios psico-emocionais ou de aprendizagem, surdos, com idosos, com problemas associados à dor prolongada ou ao stress, com distúrbios neurológicos, auxiliando no fortalecimento do corpo, na redução de ansiedade, na recuperação de traumas, no desenvolvimento de relacionamentos, dentre outros (p.51).

Segundo Katsh e Merle-Fishman (apud Bréscia, 2003), as pesquisas nesta área contribuíram para o conhecimento do desenvolvimento e da vivência musical do homem. Há provas empíricas de que o uso da música no tratamento de pessoas com problemas

físicos e emocionais tem apresentados sucessos. No entanto, a música praticamente não é reconhecida como uma fonte vital de crescimento para indivíduos sadios (p. 51 e 52).

2.2.2. A MÚSICA COMO SISTEMA SIMBÓLICO

Segundo Bréscia (2003), a música pode se transformar em um símbolo de emoções e ajudar a recriar a memória destas. Um exemplo, é quando um casal define a “sua música”, sendo esta referente a algum momento ou lugar significativo para o relacionamento. Assim, nossos pensamentos e emoções são tocados quando fazemos ou ouvimos música e isto pode nos reportar para uma memórias da infância ou de outros períodos, para um antigo relacionamento. A música apresenta, então, mais uma possibilidade, a de ser um elo entre a pessoa e suas experiências significativas do passado, incluindo as emoções e pensamentos que vivenciou (p.58).

2.2.3. MEIO DE COMUNICAÇÃO E DE EXPRESSÃO

Segundo Bréscia (2003), nosso objetivo ao emitirmos sons é satisfazer necessidades de comunicação e contato com outras pessoas e essa capacidade que temos de usar sons para atrair a atenção de outros nos acompanha durante toda a nossa vida (p. 70).

Borchgrevink (apud Bréscia, 2003) diz que a música deve ser considerada como um meio de comunicação, pois por meio dela, assim como por meio da maior parte das manifestações artísticas, podem ser expressas emoções e conceitos de caráter estético, simbólico ou ritualístico, freqüentemente de forma mais direta do que pelo código verbal, isso desde que os meios de expressão sejam percebidos e levem a impressões (p.37).

Especificamente sobre o canto, segundo Bréscia (2003), é possível dizer que, quando cantamos, ficamos mais abertos para experiências e sentimentos que estavam ocultos. O canto é também uma forma de expressar sentimentos profundos em relação aos outros e a si mesmo. O ato de cantar, seja as canções mais simples, seja as mais requintadas, atende à necessidade do ser humano de transmitir sentimentos e pensamentos de uma maneira mais completa do que a fala (p.59).

Ferreira (2002) também aborda essa visão da música como forma de expressão. Segundo o autor, devemos compreender a música não só como a arte de combinar sons, mas como uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro (p.17).

2.2.4. MÚSICA E MOTIVAÇÃO

A música pode também apresentar-se como uma força motivadora.

Brécia (2003) diz que, desde a antigüidade, o poder da música para incentivar os guerreiros ao combate era reconhecido e utilizado, o que levou à origem de cânticos guerreiros, marchas militares e hinos marciais (p.58).

2.2.5. MÚSICA E FORMAÇÃO

Segundo Oliveira (1993), a música tem sido valorizada ao longo da história devido às suas diversas funções. No entanto, um reconhecimento maior ocorreu por parte dos gregos, pois estes consideraram-na como fator fundamental para a formação de futuros cidadãos, assim como as ciências da matemática e da filosofia. Para eles, a música tinha influência nos estados de espírito e emoções e contribuía para o desenvolvimento do ritmo e da harmonia espiritual (p. 29).

Cabe citar aqui, Koellreutter que buscou realizar um trabalho interdisciplinar em que a música, dialogando com outras áreas do conhecimento, privilegiasse o ser humano. Ele vislumbrava na educação, com e pela música, a possibilidade de criação de consciência política e de cidadania (Brito, 2001, p.27). Koellreutter via a música não só por ela mesma, mas como meio de educação do ser humano.

2.2.6. MÚSICA E ENSINO

Após recuperar algumas informações e opiniões sobre os usos e funções da música, neste item, tratarei especificamente das relações entre música e ensino, assunto este que está mais diretamente ligado aos objetivos do meu trabalho.

Tusler (apud Bréscia, 2003) diz que, por meio da música, a criança pode expressar-se, comunicar-se mais profundamente com os seus colegas, sentir-se aceita, se auto-disciplinar. Com isso, qualquer ambiente de ensino é propício para aproveitar as possibilidades e os benefícios que o canto oferece. Tratando especificamente do canto, mais uma vez, a autora diz que este pode contribuir para a socialização, descoberta do mundo e aprendizagem de conceitos. Tanto no momento de ensino de conteúdos, quanto nos momentos de recreação, o canto pode apresentar-se como um veículo de compreensão, memorização ou expressão de emoções (p.61).

Por sua vez, Ferreira (2002) diz que a vida do ser humano é cercada de sons e de músicas e que é preciso aprender a ouvir – e, se possível, também a cantar e a tocar. Por isso, ensinar ou aprender usando a música é um *accelerando* (p.26).

Este autor destaca, ainda, que o trabalho interdisciplinar que associa mais de uma disciplina à música, favorece muito o desenvolvimento sensitivo e cognitivo do aluno, fazendo com que este se envolva e vivifique realmente (cristalizando em sua memória) uma situação (Idem, p.14). Além disso, a música pode servir de suporte para uma determinada explicação e para a fixação de um conteúdo ensinado de forma agradável e divertida (Idem, p.22).

Ferreira (2002) diz, “*o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e buscar mais eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria*” (p. 23).

Para Ferreira (2002), quando propõe-se trabalhos para serem desenvolvidos em sala de aula usando a música, obviamente as disciplinas mais próximas a ela, isto é, que de algum ponto de vista se ocupem com os sons, apresentarão certa vantagem em relação às demais na aplicação das atividades, no entanto, isso não significa que o trabalho destas últimas com música seja impossível (p.25).

Ao longo da história, segundo Ferreira (2002), a música foi bastante utilizada como auxiliar no aprendizado, tendo mostrado muitas potencialidades nessa função. Entretanto, a maioria dos sistemas educacionais das sociedades modernas não tem considerado essa possibilidade de aplicação da música na prática de ensino (p.10). Considerando a visão dos educadores musicais, Oliveira (1993) também diz que este caráter educacional da música tem sido esquecido nas civilizações modernas (p.29) e Koellreutter (apud Brito, 2001)

destaca que pais e educadores ainda desconhecem o grande valor educacional e socializante das disciplinas musicais (p.28).

Sobre a proposta de usar a música associada a uma outra disciplina, com características diferentes da primeira, Ferreira (2002) destaca que há vantagens e desvantagens nesta ação. A principal vantagem, segundo o autor, é a abertura de um caminho de comunicação que não o verbal – o mais utilizado. E a outra possibilidade é a de despertar e de desenvolver nos alunos sensibilidades mais apuradas na observação de questões relacionadas à disciplina trabalhada. Já a desvantagem é o fato de ela se caracterizar como outra linguagem e, com isso, colocar barreiras para o profissional que busca usar os seus recursos, mas que não a domine, ou pelo menos pense que não (p.13).

Segundo este autor, muitos professores usam em sala de aula desde músicas para a fixação do conteúdo ensinado, até canções para exercícios aeróbicos. Ferreira (2002) cita como exemplos o professor de inglês que usa uma música dessa língua para ensinar a mesma, o professor de história que utiliza uma música da década de 1960 para explicar sobre as manifestações jovens dessa época, ressaltando que existem também outros casos (p.26).

É fundamental, segundo Ferreira (2002), que, primeiramente, o professor ouça muita música e não se restrinja à literatura sobre o assunto, para que, tendo contato com os mais diversos tipos, torne-se um bom ouvinte, deixe possíveis preconceitos e, aí, sim, saiba selecionar aquilo que é mais adequado para si e para o processo de ensino-aprendizagem (p. 10).

Independentemente do conhecimento que o professor possua sobre música, este não deve deixar de ter como referência o tipo de ouvinte que ele classifica como “ouvinte curioso”, isto é, para que o professor selecione adequadamente as músicas que usará em sala de aula, ele deverá desenvolver sua postura crítica como ouvinte (Idem, p.19).

Importante considerar que a música pode, também, apresentar diferentes significados para as pessoas.

Ferreira (2002), por exemplo, faz uma explanação sobre os tipos de ouvintes. O primeiro tipo, de acordo com este autor, é o mau ouvinte, aquele ouvinte limitado, que não se predispõe a ouvir, principalmente, a ouvir vários estilos de música, o que o levaria a formar o seu gosto musical a partir de uma base sólida, definida por diversas experiências

sonoras vividas. O segundo tipo é o bom ouvinte que escuta sem nenhum compromisso teórico, aquele que, segundo eles mesmos deixam-se levar somente pela emoção que a música lhes causa. E, por fim, o terceiro tipo é o bom ouvinte que escuta preocupado em captar os detalhes, aquele que é mais curioso, que investiga, que questiona e, que, portanto, não se atém apenas à emoção, mas busca, também, a informação e a reflexão (p. 18).

Já Bréscia (2003) ressalta que algumas pessoas apreciam o canto e desejam cantar, enquanto outras têm medo. As que passam o dia todo trabalhando em atividades intelectuais podem almejar a libertação emocional e a estimulação estética que o canto proporciona. Já outras podem se sentir mais confortáveis no mundo intelectual do que lidando com suas emoções e resistam ao canto como uma maneira de defender-se de seus sentimentos (p.57).

Assim, levando em conta todas estas considerações, inclusive estas sobre as particularidades dos ouvintes, é relevante citar o que Ferreira (2002) diz sobre o professor buscar sempre utilizar a música para ensinar, nunca para atormentar os seus alunos (p.11).

Importante ressaltar, também, que a visão que este autor apresenta de que a persuasão e a eficiência da música no ensino é inquestionável, porém, nunca se deve esquecer que a música não se restringe apenas a um recurso para uma técnica de ensino. Segundo ele, trata-se de uma arte extremamente rica e que dispõe de um vasto e farto repertório acessível em qualquer lugar do mundo (Idem, p.26). Esta visão de Ferreira (2002) é confirmada pela própria proposta de seu livro que é oferecer possibilidades de utilização da música em sala de aula, sem comprometer as obras musicais, nem os conteúdos a serem ensinados, mantendo, desta maneira, a arte e a ciência em questão em seu lugar de direito (p.12).

Neste capítulo, as contribuições destes autores foram trazidas para que se apresentasse o que já foi escrito e discutido sobre as possibilidades da música. Entretanto, o maior objetivo foi delimitar a diferença entre o pensamento mais comumente difundido sobre a relação entre música e ensino e a minha forma de abordagem deste assunto, que é realizada pelo viés do desenvolvimento humano. Esta minha proposta será explanada, então, no capítulo a seguir.

3. CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DE VYGOTSKY

Discutir como a arte e, mais especificamente, a música podem contribuir para o processo educativo: este é o objetivo deste capítulo.

Num primeiro momento, tal discussão será feita a partir da abordagem da importância da arte e da música para o desenvolvimento humano e à luz da teoria de Vygotsky, a qual explicita uma relação existente entre arte, imaginação e desenvolvimento. Será tomada, então, como referência a obra “La Imaginación y el Arte in la Infancia” (1996), de Vygotsky, cujo foco é o tema “imaginação”, mas que nos permite identificar a relação citada.

Em seguida, discutiremos o papel de mediador que o professor apresenta no processo educativo e as possibilidades da música também atuar neste papel.

3.1. A INFLUÊNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo Vygotsky (1996), o cérebro humano é um órgão que além de ter a função de conservar experiências vividas e facilitar a reiteração das mesmas, também apresenta uma função de combinação e de criação, sendo capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas do indivíduo. Esta última função é que faz o homem ser adaptável às mudanças e às condições estabelecidas pelo meio no qual está inserido, é ela que faz do homem um ser projetado para o futuro, que cria e modifica o seu presente (p. 8-9). Pode-se dizer, assim, que esta função de criação é determinante para o desenvolvimento do homem.

Cabe aqui já um primeiro questionamento sobre a prática pedagógica presente atualmente em muitas instituições de educação formal, questionamento este que, aliás, está relacionado às motivações que me levaram a realizar esta pesquisa: se apenas por uma característica biológica já é possível verificar que o homem é capaz de inventar, mudar, transformar, por que promover uma educação na qual a postura do aluno é predominantemente reprodutora? Por que limitar as possibilidades do educando, quando ele

pode ir mais além, quando ele pode desenvolver-se mais, sendo e tornando-se cada vez mais inovador, criativo e flexível? É possível identificar nesta questão apresentada por Vygotsky mais uma justificativa para que os educadores, na realização de seu trabalho, favoreçam a postura ativa de seus alunos, para que eles possam experimentar, refletir, questionar, criar, e não apenas reproduzir.

E como esta atividade criadora se dá? Esta é a questão central proposta por Vygotsky: a imaginação é a base de toda e qualquer atividade criadora. E se a imaginação está relacionada à atividade criadora do homem, conseqüentemente, ela também está relacionada ao desenvolvimento humano.

Como a imaginação se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, ela possibilita qualquer tipo de criação, seja esta científica, técnica ou artística. Com isso, é possível dizer que tudo o que existe e que foi criado pelas mãos do homem é produto da imaginação humana, que levou a um processo de combinação, modificação e criação. Importante ressaltar, que isso vale tanto para as criações mais simples, quanto para as mais complexas, tanto para as criações dos grandes gênios, quanto para as dos sujeitos anônimos (Vygotsky, 1996, p. 10-11).

Entendendo desta maneira o processo de criação, reconhece-se facilmente que o mesmo está presente desde os primeiros anos da infância do indivíduo, refletindo-se, principalmente, nas suas brincadeiras. Quando brinca, a criança não se limita a relembrar e reproduzir experiências que vivenciou, mas, sim, as reelabora de maneira criativa, fazendo combinações e estabelecendo novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades (Idem, p. 11-12).

É necessário afirmar, entretanto, que sem a experiência anterior e o conhecimento de elementos da realidade, a criança não consegue inventar; é a combinação do antigo com o novo que possibilita a atividade criadora. Mesmo as maiores fantasias não são mais que novas combinações de elementos retirados da realidade e submetidos a modificações ou reelaborações na nossa imaginação (Idem, p. 16). Tal constatação caracteriza o que Vygotsky (1996) chama de *primeira forma de vínculo entre fantasia e realidade* e é a partir desta que ele define a principal lei a que se subordina a função imaginativa

(...) la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menos su experiencia (p.17).

Conclui-se, então, que, se o objetivo é proporcionar uma base suficientemente sólida para a atividade criadora da criança, é necessário ampliar a sua experiência. Mais produtiva será a atividade de sua imaginação, quanto mais elementos reais ela tiver em sua experiência, quanto mais ela olhar, experimentar, aprender e assimilar (Idem, p.18).

É importante, assim, que os educadores não se atenham sempre às mesmas atividades e à mesma forma de conduzir o processo educativo em sala de aula. Se é necessário ampliar a experiência dos alunos, é necessário, também que os educadores ampliem as suas possibilidades de atuação, proporcionando atividades diversas e buscando alternativas, por que não, até diferentes do que comumente se vê nas salas de aula. Neste caso, a música, por fazer parte de um movimento lúdico, pode, em determinadas atividades, contribuir de maneira significativa para o processo.

O fato da imaginação também poder contribuir para ampliar a experiência do homem constitui a segunda forma de vínculo entre fantasia e realidade. Isso ocorre porque o ser humano é capaz de imaginar algo que não viu, de elaborar concepções baseando-se em relatos e descrições sobre algo que não experimentou pessoal e diretamente. Isso quer dizer que o ser humano não está limitado à sua própria experiência, pois, com o auxílio da imaginação, ele pode assimilar experiências históricas ou sociais alheias. Com isso, a imaginação apresenta-se mais uma vez como fundamental para o desenvolvimento humano (Idem, p.20).

Vygotsky (1996) conceitua ainda uma terceira forma de ligação entre a função imaginativa e a realidade: o *enlace emocional*. Esta ligação pode ser percebida de duas maneiras: quando o fator emocional influi nas combinações da fantasia e quando o ocorre o inverso, isto é, quando a imaginação influi nos sentimentos.

O primeiro caso refere-se ao que os psicólogos chamam de expressão interna dos sentimentos. Todo sentimento não é manifestado apenas externamente, por meio de expressões corporais, mas, é também manifestado internamente, quando a emoção seleciona imagens, pensamentos e impressões de acordo com o estado de ânimo que

domina o indivíduo num certo momento. Neste caso, todos os seus pensamentos passam a ser influenciados pelo sentimento em questão (p.21). Como diz Vygotsky (1996), “*quando estamos alegres, vemos com olhos totalmente distintos de quando estamos tristes*” (p.21).

Já a proposição de que a imaginação influi nos sentimentos, esta é representada pelo que Vygotsky (1996) chama de *lei da representação emocional da realidade*. As construções da fantasia, mesmo que não correspondam à realidade, provocam sentimentos reais nos sujeitos que as tem. Como exemplo, pode-se citar o espanto e o medo que uma criança realmente sente quando entra em sua casa com as luzes apagadas e vê numa roupa pendurada um homem estranho ou um bandido.

Essa proposição é perceptível ainda na emoção real que as pessoas sentem ao terem contato com obras de arte criadas pela fantasia dos autores destas. Falamos aqui, dentre outros, de livros, peças de teatro e da música (p. 23). Segundo Vygotsky (1996),

Com frecuencia, una simples combinación de impresiones externas como, por ejemplo, una obra musical, despierta en el que la escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones. La base psicológica del arte musical reside precisamente en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador (p.24).

Quanto ao ciclo do processo de criação, Vygotsky (1996) o descreve da seguinte maneira: o homem retira elementos da realidade, os quais sofrem uma complexa reelaboração em seu pensamento, transformando-se em um produto de sua imaginação. Este, por sua vez, ao materializar-se, volta para a realidade, trazendo consigo uma força nova e ativa, capaz de modificar essa mesma realidade. Ressalta, entretanto, que este ciclo não se aplica apenas às criações técnicas, mas, também, às representações emocionais, subjetivas (p.25).

Uma questão fundamental apresentada por Vygotsky (1996) é quando ele diz que *sentimento e pensamento movem a criação humana*, ou seja, neste ciclo traçado pela imaginação, fatores intelectuais e fatores emocionais são igualmente necessários para o ato criador. Isso porque Vygotsky, citando Ribaud, diz que toda idéia se apóia em alguma necessidade, anseio ou desejo, em algum elemento afetivo; nenhuma idéia se encontra apenas num estado intelectual. Para exemplificar esta teoria, Vygotsky usa o exemplo da imaginação artística: “*En realidad ¿para qué se necesita la obra de arte? ¿No influye*

acaso en nuestro mundo interior, en nuestras ideas y en nuestros sentimientos del mismo modo que el instrumento técnico en el mundo exterior, en el mundo de la naturaleza?" (p.25).

Chega-se, então, a mais uma relação entre arte, imaginação e desenvolvimento: por exercer influência sobre os sentimentos dos homens, a arte acaba estimulando a imaginação e, por conseqüência, a atividade criadora e o desenvolvimento humano. A música, assim como os outros tipos de arte, pode, então, atuar como facilitadora e mediadora nesse processo.

Usando um conto como exemplo, Vygotsky (1996) diz que há neste um fruto da imaginação do autor totalmente desvinculado da realidade. Entretanto, ressalta que esta construção parte imediatamente da realidade e influi diretamente sobre ela, não externamente, mas sim no mundo interior do homem, no mundo de seus pensamentos, conceitos e sentimentos. Segundo o autor, o conto ajuda a explicar complexas relações práticas, por meio de sua linguagem figurada e emocional. Cita inclusive, Pushkin, que diz que *o verso pode golpear o coração* (p. 26-27).

Transpondo mais essa característica da arte para a sala de aula, podemos pressupor a grande contribuição que a música e outras manifestações artísticas podem promover no processo de ensino-aprendizagem, ao atuarem como mediadoras entre estudantes e informações diversas, auxiliando o trabalho destes, assim como o dos professores.

Conclui-se, desta maneira, que a música, enfim, que a arte, podem não só ser utilizadas no processo educativo para propiciarem vivências lúdicas e conseguirem a atenção e o envolvimento dos alunos, como podem ir mais além, interferindo e beneficiando um dos objetivos finais de tal processo: o desenvolvimento do educando.

3.2. O PROFESSOR E A MÚSICA COMO MEDIADORES NO PROCESSO EDUCATIVO

Foi citado no item anterior que a música pode exercer uma função de mediação no processo educativo¹. Mais uma vez a teoria de Vygotsky, então, é utilizada para fundamentar este trabalho. O conceito de *mediação* é proposto por este teórico, que o define, segundo Oliveira (1997), como sendo “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26).

A mediação de elementos como a lembrança, outras pessoas, entre outros, faz com que as relações organismo/meio tornem-se mais complexas. Com isso, ao longo do processo de desenvolvimento, a relação da criança com o mundo vai deixando de ser direta e tornando-se cada vez mais mediada. Segundo Vygotsky, então, a relação do homem com o mundo é, fundamentalmente, mediada, e não direta (Oliveira, 1997, p. 27).

Vislumbrando a realidade da sala de aula, é possível identificar, no mínimo, três tipos de relações que ocorrem neste ambiente: conhecimento-aluno, professor-aluno e aluno-aluno.

Na primeira relação, como já explanado no item anterior, a música pode facilitar tanto o acesso do educando a um determinado conhecimento, quanto a sua compreensão sobre o mesmo, devido à sua linguagem própria e muitas vezes mais contundente que outras. A relação deixa, então, de apresentar-se como conhecimento-aluno e passa a caracterizar-se como conhecimento-música-aluno.

Já na segunda relação, a professor-aluno, a música pode atuar como mediadora ao favorecer o estabelecimento de um vínculo emocional entre ambos, o que contribui para o seu relacionamento e comunicação em sala de aula. Além disso, mais uma vez, a música pode favorecer o processo de compreensão e de troca de conhecimentos, neste caso, entre educador e educando. Da relação professor-aluno, passa-se, então, para a relação professor-música-aluno.

Possibilidades de atuação da música similares às do segundo tipo de relação citado ocorrerão na relação aluno-aluno, considerando-se aqui os educandos como personagens envolvidos, transformando a mesma em relação aluno-música-aluno.

Verifica-se, com isso, que a música apresenta características que fazem com que ela, por si só, tenha possibilidades de atuar como mediadora nas relações existentes no ambiente escolar. Entretanto, para que ela contribua efetivamente para os resultados do processo educativo e auxilie o professor em sua prática pedagógica, a mediação deste último é fundamental. Essa importância fica evidente, por exemplo, na escolha das músicas e na maneira como as mesmas são utilizadas em sala, quando o professor deve considerar, entre outros fatores, a história, a realidade e o gosto dos educandos, bem como o conteúdo que está sendo trabalhado.

Cabe, neste momento, retomar mais alguns pontos importantes da teoria de Vygotsky, para que se tenha mais elementos para compreender a importância da mediação do professor e da interação social para o aprendizado e para o desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do homem é determinado por dois fatores: pelos processos de maturação do organismo individual humano e pelo aprendizado, que desperta os processos internos de desenvolvimento (Oliveira, 2000, p.14). Com isso, se não houver situações propícias ao aprendizado, o desenvolvimento acaba não ocorrendo (Oliveira, 1997, p.57). Neste caso, a intervenção deliberada de indivíduos mais maduros é fundamental para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, ou seja, não basta o contato com os objetos de conhecimento, nem a imersão em ambientes informadores. Quando o aprendizado apresenta-se como o objetivo claro de uma determinada situação de interação social, a importância destes indivíduos torna-se ainda mais evidente (Oliveira, 2000, p.15).

Para Vygotsky, então,

¹ Fala-se, aqui, especificamente da música, mas, como citado anteriormente, todas as artes apresentam a possibilidade de atuarem como mediadoras no processo educativo.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (Oliveira, 1997, p.58).

A importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento do ser humano é representada pelo conceito que propõe em sua teoria, denominado *zona de desenvolvimento proximal*, o qual, inclusive, é fundamental para que se compreenda o seu pensamento sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado (Oliveira, 1997, p.58). Tal conceito corresponde à distância existente entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado quando o indivíduo resolve problemas com o auxílio da orientação de um adulto ou da colaboração de outros indivíduos mais capazes, e o nível de desenvolvimento real, no qual o indivíduo já consegue solucionar problemas de maneira independente (Oliveira, 1997, p.60). “*A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real*” (Oliveira, 1997, p.60).

Desta maneira, o que uma criança faz com a ajuda de alguém num primeiro momento poderá ser concretizado por ela sozinha posteriormente.

A partir disso, verifica-se que o aprendizado estimula os processos de desenvolvimento, os quais passam, aos poucos, a integrarem as funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Por este motivo é que a intervenção constante de adultos e de outros indivíduos mais experientes na zona de desenvolvimento proximal da criança contribuem para o movimento dos processos de desenvolvimento da mesma (Oliveira, 1997, p.60).

Interferir em processos já consolidados é desnecessário, pois eles serão desencadeados independentemente de ações externas, as quais também não beneficiarão processos que ainda não se iniciaram. Com isso, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se como o nível ideal para a intervenção de outros indivíduos (Oliveira, 1997, p.61).

Como Oliveira (1997) diz, essa concepção de Vygotsky possui uma implicação imediata para o ensino escolar. Isso porque, devido ao fato do aprendizado impulsionar o

desenvolvimento, cabe à escola um papel fundamental no processo de construção do ser psicológico adulto dos indivíduos integrantes de sociedades escolarizadas. Entretanto, a atuação adequada da escola é, a partir do conhecimento do nível de desenvolvimento dos educandos, direcionar suas atividades para aqueles estágios de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos mesmos, estimulando realmente, desta maneira, novas conquistas psicológicas; trabalhar com as etapas intelectuais já alcançadas não contribuirá efetivamente para o desenvolvimentos dos alunos (p.62).

Para Vygotsky, “*o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (Oliveira, 1997, p.62). O professor tem a função, então, de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, para estimular avanços que não ocorreriam de maneira espontânea (Oliveira, 1997, p.62).

Retomando as possibilidades de mediação que a música pode apresentar citadas anteriormente, é possível verificar como ela pode ajudar o professor a atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos. Seja mediando a relação conhecimento-aluno, a professor-aluno ou a relação aluno-aluno, sem dúvida alguma, a música pode auxiliar o professor a desenvolver os educandos quanto aos conteúdos e conhecimentos trabalhados, às maneiras de expressão, às relações sociais, à compreensão do mundo; pode auxiliar a desenvolvê-los no seu papel de aprendizes e de sujeitos ativos do processo educativo e da sociedade na qual estão inseridos.

Oliveira (1997), ressalta, entretanto, a importância de uma interpretação adequada da teoria de Vygotsky, para que não se compreenda a mesma como uma orientação para uma postura intervencionista e diretiva, em direção, inclusive, a uma volta à “educação tradicional”. Vygotsky enfatiza, sim, o papel da intervenção no desenvolvimento, porém, o seu foco de trabalho é a relevância do meio cultural e das relações entre indivíduos para o desenvolvimento humano e não a proposta de uma pedagogia autoritária e diretiva. Vygotsky trabalha explicitamente com o pensamento de reconstrução e de reelaboração, por parte do indivíduo, de significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural no qual está inserido. Para ele, os aspectos subjetivos e a consciência individual de cada pessoa são fundamentais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tudo isso que faz com que, em momento algum, Vygotsky sugira um papel de receptor passivo para o educando (p.63).

Com isso, interferir na ZDP ² significa contribuir para o desenvolvimento do aluno. Esta é a função do professor e a música pode auxiliá-lo nesta rica e importante tarefa.

² Zona de Desenvolvimento Proximal

4. ESTUDO EMPÍRICO

Buscando enriquecer ainda mais a minha pesquisa, decidi realizar um estudo empírico. Com o objetivo de vivenciar as possibilidades da música no processo educativo, realizei um trabalho de campo com turma de 1ª Série, de uma escola pública de Campinas, no qual fiz não só observações, como, também, intervenções. Com este trabalho em mãos, encontrei na teoria de Vygotsky explicações para certas situações ocorridas na escola.

Este capítulo apresentará, então, uma análise de trechos das observações do meu trabalho de campo³, à luz da teoria de Vygotsky, a qual foi explanada no Capítulo 2.

³ O Diário de Campo completo está apresentado no Anexo 1

4.1. DIÁRIO DE CAMPO

Quando decidi realizar um trabalho de campo, logo pensei em trabalhar com uma 1ª série e com a Profª L.. A primeira opção deveu-se à experiência agradável e enriquecedora que tive ao realizar minhas disciplinas de estágio supervisionado com alunos desta faixa etária, e a segunda, porque L. era a professora da turma que acompanhei durante o estágio e sempre deu liberdade e apoio para eu realizar as atividades que propunha.

Consegui, então, realizar meu trabalho de campo no segundo semestre de 2004, com a turma da 1ª Série-B, da escola E. E. “José Pedro de Oliveira”, cuja professora era a L.. A turma era formada por 28 alunos, com idades entre 6 e 7 anos, tendo todos freqüentado a pré-escola. Segundo L., os alunos da turma já estavam avançados no processo de alfabetização, sendo que apenas alguns apresentavam um pouco mais de dificuldades, e, destes, alguns poucos freqüentavam aulas de reforço escolar.

O objetivo inicial do meu trabalho de campo era tomar como base o planejamento de aulas da turma e, a partir deste, propor atividades para o trabalho dos conteúdos. Conduzi meu trabalho segundo essa premissa, porém, encontrei duas adversidades para conseguir chegar ao resultado inicialmente idealizado.

A primeira foi não ter conseguido unir o meu trabalho ao da Profª L. da maneira que eu esperava, isso porque trabalhei de forma mais independente que em conjunto com a professora. Dias antes de realizar a intervenção com a turma da 1ª série B, eu conversava com a Profª L. para saber qual seria o conteúdo a ser trabalhado na data em que eu iria visitar a turma. Tendo esta informação em mãos, a professora me deixava livre para elaborar a atividade que eu quisesse para trabalhar com a turma. O meu objetivo inicial, entretanto, era usar o planejamento para o semestre todo e não realizar apenas ações pontuais, além de discutir e pensar minhas intervenções juntamente com a professora, considerando suas informações sobre a turma e o seu acompanhamento dos resultados das minhas intervenções no dia-a-dia da sala de aula.

O outro problema que encontrei foi não ter tido a possibilidade de realizar o número de observações e intervenções que tinha em mente no início do trabalho.

Mesmo com essas duas questões desfavoráveis, consegui realizar o trabalho de campo de uma maneira que fez com que ele trouxesse contribuições para a minha pesquisa.

Vejamos, então, alguns trechos do meu Diário de Campo, analisados da maneira citada anteriormente.

4.1.1. MÚSICA, EMOÇÕES E SENTIMENTOS

No primeiro contato com a turma...

“Ao entrar na sala para ser apresentada aos alunos, os encontrei cantando juntos enquanto faziam suas tarefas, sentados em suas carteiras. Fiquei surpresa e contente ao mesmo tempo, pois tive uma primeira impressão de que aquela turma seria bem receptiva a mim e à minha proposta. A professora me disse que é sempre assim, que eles adoram música e sempre estão cantando.”

Já no primeiro momento, percebi que a música, de maneira espontânea, agradava as crianças, as divertia e as envolvia.

“L. me apresentou às crianças dizendo que eu daria aula de música (apesar de eu ter falado pra ela que essa não era a minha proposta) e, ao ouvirem isso, elas ficaram “em polvorosa”, demonstrando terem gostado da idéia, o que me pareceu mais um fator favorável para o meu estudo.”

Se, inicialmente, sem interferência alguma, as crianças já demonstraram gostar de música, quando souberam que passariam a ter um contato maior com esta arte, seu entusiasmo pela mesma ficou ainda mais evidente.

No primeiro dia de intervenção...

“ (...) procurei verificar qual o interesse dos alunos por música, de qual estilo musical gostam, o que costumam ouvir em casa e na escola, se realizam atividades com música na escola e o que acham das mesmas, etc. (...)”

(...)Primeiramente perguntei para toda a classe de uma vez só, quais eram as suas preferências. Porém, as crianças se empolgaram e queriam todas falar ao mesmo tempo.”

Já tinha ficado claro para mim que a música envolvia, divertia, empolgava os alunos da 1ª B. No momento, então, em que eu busquei falar com eles sobre ela, a identificação com este assunto que lhes atraía tanto foi tamanha, que todos quiseram se pronunciar e falar sobre as suas preferências.

Como apresentado no Capítulo 2, Vygotsky fala sobre o fato das obras de arte, incluindo a música, obviamente, despertarem emoções e sentimentos nas pessoas.

É possível verificar nestes exemplos o interesse e o gosto que as crianças da 1ª série B tinham pela música: adoravam cantar em sala, empolgaram-se com a idéia do trabalho com música em sala de aula e, não só na última situação relatada, como em outras, quando o assunto era música, a grande maioria se envolvia.

4.1.2. PARA A MÚSICA, PROFESSOR

Citando mais uma vez o primeiro dia de intervenção, em que eu busquei levantar informações sobre o interesse das crianças por música...

“Fui para a escola hoje mais com a expectativa de colher premissas para o meu trabalho e de iniciar a minha relação com os alunos. Por isso, iniciei a minha intervenção de hoje com uma conversa com as crianças para que eu pudesse me apresentar e conhecê-los melhor.(...)”

(...) Em seguida, procurei verificar qual o interesse dos alunos por música, de qual estilo musical gostam, o que costumam ouvir em casa e na escola, se realizam atividades com música na escola e o que acham das mesmas etc. Busquei tais respostas porque acho importante considerar a opinião e a experiência das crianças com música e tomá-las como premissas para o início do meu trabalho.”

“E. foi também a que mais me surpreendeu ao dizer que gostava de ouvir as bandas O Rappa e Nirvana. Achei muito incomum para a idade dela e, pela inquietação que me provocou, procurei entender mais fundo o seu gosto, perguntando como ela tinha conhecido essas bandas, se ela costuma ouvir muitas músicas das mesmas etc. Foi, então, que ela me disse que ela sempre ouvia este tipo de música com uma prima mais velha dela, com a qual convivia bastante. Explicado!!!”

Pela minha formação teórica, sabia que deveria considerar informações provindas dos alunos para que o trabalho que eu propunha fazer tivesse significado. Não adiantaria eu apenas levar para a sala de aula músicas que interessassem somente a mim e desenvolver atividades sem pensar no público com o qual eu estaria trabalhando.

Sei que “a música pela música” tem os seus “poderes”, entretanto, é necessário reconhecer que, principalmente, numa proposta como a que eu queria realizar, de trabalho de conteúdos e desenvolvimento dos alunos, para que a música pudesse contribuir significativamente, o meu papel de mediadora seria fundamental.

“Disseram que a professora sempre também canta com eles”

Percebe-se aqui um indício de que o gosto e o interesse dos alunos por música, demonstrado, inclusive, pelo fato de cantarem constantemente em sala, têm influência da Profª L., pelo fato dela sempre trazer a música para o dia-a-dia da turma.

E no segundo dia de intervenção...

“Para a aula de hoje, procurei conversar com L. para saber qual seria o conteúdo a ser trabalhado na semana seguinte, para que eu pudesse elaborar uma atividade com música vinculada ao que as crianças estariam estudando. Ela me disse que iria trabalhar as estruturas “tr”, “pr”, “fl” etc., e que eu poderia pensar em algo utilizando este assunto.”

“Com as crianças ainda sentadas em suas carteiras, dispostas em fileiras, comecei pedindo para que eles me contassem um pouco sobre o que estavam

estudando naqueles dias. Eles me disseram que estavam aprendendo a ler e escrever palavras com “tra”, “cra”, “glo”, “bru”, etc, como “fruta”, “placa”, “trovão”, entre outras. Eu disse, então, que hoje faríamos uma atividade relacionada exatamente a este conteúdo, para trabalharmos o mesmo um pouco mais. Eles aceitaram e não demonstraram nenhuma relutância.”

Aqui, procurando novamente fazer com que o meu trabalho com música tivesse significado para os alunos, busquei considerar no desenvolvimento da atividade o conteúdo que eles estavam aprendendo.

“Por fim, cantaria a terceira música programada, aquela ‘a cobra não tem pé, a cobra não tem mão...’. Cantei o início para saber se conheciam a música e, como a maioria não conhecia, contei primeiro mais lentamente até que aprendessem (...)”

Mais uma vez, a importância da minha atuação. Queria realizar uma atividade com música, sim, no entanto, era fundamental que eu levasse em conta o conhecimento das crianças e o seu ritmo, para que elas pudessem participar ativamente.

Nestes trechos do meu Diário de Campo, podemos destacar a importância da mediação do professor, para que a música contribua de maneira efetiva para a sua prática pedagógica e para o processo educativo. Não basta simplesmente introduzir a música na sala de aula; para escolher as músicas a serem trabalhadas, é preciso verificar e levar em conta o gosto, a história, a realidade dos alunos e o momento no qual a turma se encontra, o conteúdo que está sendo trabalhado, os eventos que estão acontecendo etc. Além disso, é muito importante o quanto e como o educador utiliza a música: é necessário fazer da música um elemento presente no dia-a-dia da turma e favorecer a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades.

4.1.3. CONHECIMENTO-MÚSICA-ALUNO

Na primeira atividade com a 1ª B...

“Em seguida, entreguei uma folha em branco para cada um e pedi para que eles escrevessem da maneira que achavam ser a certa ou o que entendessem da letra da música ‘Caranguejo não é Peixe’ (...)

(...) Alguns conseguiram escrever um pouco mais, outros um pouco menos. Muitos me perguntavam como se escreviam determinadas palavras e a discussão entre si foi constante a fim de tirar as dúvidas que surgiam durante o trabalho. (...)

(...) Uma palavra específica da música gerou um questionamento geral, a dúvida da maior parte das crianças foi como se escrevia “enchente”. Vários alunos me chamavam para mostrar sua alternativa de escrita para a palavra, trocavam informações entre si. Foi um momento muito interessante.”

A minha intenção nesta atividade era utilizar a música como um recurso para trabalhar a leitura e a escrita. Escrevendo a letra da música sozinhos, usando as informações que tinham, e, posteriormente, fazendo a correção coletiva, os alunos teriam a possibilidade de aumentar os seus conhecimentos sobre ortografia e o seu vocabulário. Entretanto, minha proposta foi mais além: quão interessante foi a curiosidade que a música despertou nas crianças sobre uma palavra que eles não conheciam e que os fez investigar e se realizar quando encontraram a resposta.

No nosso segundo encontro...

“Para a aula de hoje, procurei conversar com L. para saber qual seria o conteúdo a ser trabalhado na semana seguinte, para que eu pudesse elaborar uma atividade com música vinculada ao que as crianças estariam estudando. Ela me disse que iria trabalhar as estruturas ‘tr’, ‘pr’, ‘fl’, etc., e que eu poderia pensar em algo utilizando este assunto.”

“Com as crianças ainda sentadas em suas carteiras, dispostas em fileiras, comecei pedindo para que eles me contassem um pouco sobre o que estavam estudando naqueles dias. Eles me disseram que estavam a aprendendo a ler e escrever palavras com ‘tra’, ‘cra’, ‘glo’, ‘bru’, etc, como ‘fruta’, ‘placa’, ‘trovão’, entre outras. Eu disse, então, que hoje faríamos uma atividade relacionada exatamente a este conteúdo, para trabalharmos o mesmo um pouco mais. Eles aceitaram e não demonstraram nenhum relutância.”

“Em seguida, lembrei a segunda música (‘cabeça, ombro, perna e pé...’). Cantamos a música mais uma vez e pedi para que eles me dissessem se eles tinham identificado na música alguma palavra com uma das estruturas (‘tr’, ‘br’, ‘gl’, etc.) que eles estavam aprendendo naqueles dias. Sem muita demora, mais de um aluno disse que havia a palavra ‘ombro’. Fui, então, para a lousa e pedi para que eles me dissessem como se escrevia tal palavra, eles me orientaram e eu destaquei a sílaba que continha a estrutura ‘br’.”

Considerando o planejamento de aulas da turma, encontrei mais uma vez a possibilidade de trabalhar a Língua Portuguesa com as crianças. Foi um momento interessante mais uma vez, em que as crianças se envolveram, participaram ativamente, e puderam consolidar os seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

No quarto dia de intervenção...

“(...) Conversei rapidamente com L., há alguns poucos dias atrás, e ela me disse que a turma estava estudando multiplicação. Assim, eu poderia pensar na minha intervenção pensando neste conteúdo.

(...) uma atividade para trabalhar o ritmo, usando palmas, e, a partir disso, trabalhar a contagem do tempo.”

Tinha, então, mais um conteúdo para trabalhar com as crianças e mais uma oportunidade de fazer com que a música contribuíssem para o aprendizado dos alunos.

Vygotsky fala que o conto, por meio de sua linguagem emocional e figurada, pode auxiliar na explicação de relações práticas complexas. Considerando esta como sendo uma característica de outros tipos de arte, inclusive a música, é possível verificar a potencialidade desta de atuar como mediadora entre os educandos e conhecimentos diversos. Com isso, a relação conhecimento-aluno é transformada em conhecimento-música-aluno. Podemos enxergar nas situações relatadas acima, então, exemplos de mais esta possibilidade da música no processo educativo.

4.1.4. PROFESSOR-MÚSICA-ALUNO

Mais uma vez, no início do meu trabalho com a 1ª B, no primeiro dia de intervenção...

“Após esta conversa, selecionei duas músicas infantis simples e conhecidas, ‘Peixe Vivo’ e ‘Caranguejo não é Peixe’, para tocar para as crianças, para que elas se ‘soltassem’ um pouco mais.”

Já tínhamos conversado um pouco e, para que eles se sentissem um pouco mais à vontade comigo, recorri à música.

“Terminada a atividade, pedi para que eles me entregassem suas folhas e avisei que a minha participação na aula de hoje estava terminando. A classe lamentou (o que claro, me deixou feliz, pois demonstrou que eles gostaram de mim e do meu trabalho), mas disse que, em breve, viria à escola de novo.”

A sensação de que a música me aproximava dos alunos permaneceu por todo o meu trabalho de campo. Claro que outros fatores podem ter interferido, mas percebia que a música tornava nossa relação mais estreita, talvez por eu estar levando para o dia-a-dia da

turma algo do qual gostavam e se interessavam, talvez pela música estar permeando nossa convivência.

Partindo para o segundo dia...

“Em seguida, disse que cantaria uma música que a maioria deveria conhecer. Era a aquela música “Cabeça, ombro, perna e pé...”. Realmente, eu só precisei iniciar a música e eles continuaram. Aliás, no meio da música, eu parei, pois eles começaram a cantar de uma maneira diferente da que eu conhecia. Pedi, então, que eles me ensinassem e eles o fizeram com a maior satisfação.”

Que momento interessante e rico! Eu, lá na frente da sala, achando que estava ensinando algo para as crianças, quando de repente, as posições se invertem, eu passo para a condição de aprendiz e os alunos é que mostram algo que eu não conhecia. Mais importante até que a informação em questão, foi vivenciar a possibilidade de troca de conhecimentos entre educador e educandos. Importante ressaltar que nesta situação em específico, sem dúvida, a música favoreceu esse movimento.

E, finalmente, no quarto dia de intervenção...

“Não tive alternativa. Encerrei minha intervenção e me despedi das crianças. Mais uma vez, eles demonstraram carinho por mim e interesse pelo meu trabalho, despedindo-se carinhosamente de mim e pedindo para que eu voltasse logo.”

Em mais um dia, eu percebia o quanto eu passava a fazer parte da realidade da 1ª Série B e o quanto nos aproximávamos. Como comentado anteriormente, a sensação e o questionamento sobre a participação da música em tudo isto era constante.

Mais uma vez, é possível fazer referência ao conceito de mediação proposto por Vygotsky. Vislumbra-se nestas situações, possibilidades da música atuar como mediadora na relação professor-aluno, ajudando a aproximar ambos, favorecendo o vínculo emocional

entre eles, possibilitando a troca de conhecimentos. Destas e de tantas outras formas, com certeza, a música pode contribuir e muito para o processo educativo.

4.1.5. O PROFESSOR E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Primeiro dia...

“Em seguida, entreguei uma folha em branco para cada um e pedi para que eles escrevessem da maneira que achavam ser a certa ou o que entendessem da letra da música ‘Caranguejo não é Peixe’ (...)

Alguns conseguiam escrever um pouco mais, outros um pouco menos. Muitos me perguntavam como se escreviam determinadas palavras e a discussão entre si foi constante a fim de tirar as dúvidas que surgiam durante o trabalho. Se tinham muita dificuldade, eu procurava orientá-los e ajudá-los a identificar a maneira correta de escrever. Procurava não dar a resposta pronta, mas fazer com que analisassem e chegassem a uma alternativa, para depois fazermos uma correção coletiva na lousa. Uma palavra específica da música gerou um questionamento geral, a dúvida da maior parte das crianças foi como se escrevia “enchente”. Vários alunos me chamavam para mostrar sua alternativa de escrita para a palavra, trocavam informações entre si. Foi um momento muito interessante.

Meu objetivo nesta atividade era contribuir para o desenvolvimento dos alunos quanto à leitura e escrita, fazendo com que eles aprofundassem seus conhecimentos sobre ortografia e conhecessem palavras novas. No entanto, não busquei simplesmente transmitir um conteúdo, procurei, tendo a contribuição da música, inclusive, fazer com que eles participassem ativamente do processo, refletindo, questionando.

Segundo dia...

“Com as crianças ainda sentadas em suas carteiras, dispostas em fileiras, comecei pedindo para que eles me contassem um pouco sobre o que estavam estudando naqueles dias. Eles me disseram que estavam aprendendo a ler e escrever palavras com ‘tra’, ‘cra’, ‘glo’, ‘bru’, etc, como ‘fruta’, ‘placa’, ‘trovão’, entre outras. Eu disse, então, que hoje faríamos uma atividade relacionada exatamente a este conteúdo, para trabalharmos o mesmo um pouco mais. Eles aceitaram e não demonstraram nenhum relutância.”

Novamente, minha proposta era de contribuir para o aprendizado dos alunos, ao buscar trabalhar, por meio da música, o conteúdo que estava sendo abordado pela professora naquele momento.

“Pedi, então, que eles viessem até a lousa para escreverem palavras que conheciam com as estruturas sobre as quais estávamos discutindo. Já tinha percebido que eles eram bem participativos, mas o “voluntariado” generalizado para escrever na lousa me surpreendeu.

Houve casos até em que o aluno foi à lousa e não sabia muito bem como escrever a palavra e me pedia ajuda, mas, mesmo assim, todos queriam dar a sua contribuição.”

Incentivando os alunos a participarem ativamente da atividade, ao escreverem as palavras sobre as quais falávamos e ajudando aqueles que não tinham tanta certeza de como escrever tais palavras: essa foi a minha participação nesta atividade.

Terceiro dia...

“Buscando abordar um assunto que já estava sendo trabalhado em sala, então, pensei em usar alguma música que falasse sobre a infância, mais especificamente dos direitos das crianças, para tentar promover uma conversa, uma discussão com os alunos sobre o assunto. Achei que seria interessante ouvir e fazer com as outras crianças também ouvissem o que cada um pensava sobre o que era ser criança, o que

este deveria fazer e o que deveria ser feito por ela, enfim, fazer com que eles mostrassem o que sabiam sobre o assunto e possibilitar um momento de reflexão, claro, tentando abordar o assunto de uma forma simples e deixando que cada criança contribuísse à sua maneira.”

Neste momento, o meu objetivo foi contribuir, pelo menos um pouco, para o desenvolvimento da reflexão e da discussão por parte dos alunos e da prática de troca de conhecimentos entre eles.

Uma das questões fundamentais da teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal e, segundo ele, é fundamental que o professor interfira na mesma para que haja estímulo de avanços no desenvolvimento das crianças que não ocorreriam de forma espontânea.

Encontramos exemplos de maneiras de interferência na ZDP nestas situações selecionadas do meu Diário de Campo, ações como transmissão de novos conhecimentos, oferecimentos de alternativas de interação, favorecimento da expressão, da reflexão e da reconstrução por parte do aluno.

4.1.6. ALUNO: PERSONAGEM ATIVO DO PROCESSO EDUCATIVO

No segundo dia de intervenção...

“Pedi, então, que eles viessem até a lousa para escreverem palavras que conheciam com as estruturas sobre as quais estávamos discutindo. Já tinha percebido que eles eram bem participativos, mas o “voluntariado” generalizado para escrever na lousa me surpreendeu. Houve casos até em que o aluno foi à lousa e não sabia muito bem como escrever a palavra e me pedia ajuda, mas, mesmo assim, todos queriam dar a sua contribuição.”

Meu objetivo nesta atividade era exatamente este, ver os alunos participando de forma ativa. Incentivei para que eles fossem à lousa e esta ação simples fez com que eles se envolvessem realmente com a proposta.

“Em seguida, disse que cantaria uma música que a maioria deveria conhecer. Era a aquela música “Cabeça, ombro, perna e pé...”. Realmente, eu só precisei iniciar a música e eles continuaram. Aliás, no meio da música, eu parei, pois eles começaram a cantar de uma maneira diferente da que eu conhecia. Pedi, então, que eles me ensinassem e eles o fizeram com a maior satisfação. As crianças se envolveram bastante nesta música, também, cantando e fazendo os gestos que a música pedia.”

De novo as crianças envolveram-se com a atividade e, para que houvesse um momento rico de troca de conhecimentos, no qual elas é que me ensinaram, foi fundamental que eu as reconhecessem como personagens ativas daquele momento.

No terceiro encontro...

“Buscando abordar um assunto que já estava sendo trabalhado em sala, então, pensei em usar alguma música que falasse sobre a infância, mais especificamente dos direitos das crianças, para tentar promover uma conversa, uma discussão com os alunos sobre o assunto. Achei que seria interessante ouvir e fazer com as outras crianças também ouvissem o que cada um pensava sobre o que era ser criança, o que este deveria fazer e o que deveria ser feito por ela, enfim, fazer com que eles mostrassem o que sabiam sobre o assunto e possibilitar um momento de reflexão, claro, tentando abordar o assunto de uma forma simples e deixando que cada criança contribuísse à sua maneira.”

Nesta atividade, queria vê-los refletindo, se expressando, discutindo. Não queria apenas cantar uma música para eles sobre o tema em questão, queria que eles também cantassem e aproveitassem a música para trocarem conhecimentos.

No quarto dia...

“(...) Conversei rapidamente com L., há alguns poucos dias atrás, e ela me disse que a turma estava estudando multiplicação. Assim, eu poderia pensar na minha intervenção pensando neste conteúdo.

(...) uma atividade para trabalhar o ritmo, usando palmas, e, a partir disso, trabalhar a contagem do tempo.”

Na escola, então:

“(...) Pedi, então, que se sentassem e se dividissem em dois grupos. Para as crianças de um dos grupos, disse que elas deveriam bater palmas, contando de 1 em 1 lentamente (1, 1, 1, 1...). Iniciei e pedi que eles me acompanhassem. E. conseguiu rapidamente e, aos poucos, os outros também conseguiram. A sincronia entre eles não demorou a acontecer. Em seguida, pedi que parassem e que o outro grupo fizesse o mesmo. Com esse, já foi um pouco mais complicado, mas mesmo assim, conseguiram, também.”

Meu foco novamente era propiciar uma atividade com música, para trabalhar um conteúdo, neste caso, a multiplicação. Mas, também, mais uma vez, quis promover uma situação em que as crianças interagissem, se envolvessem ativamente com a proposta e não simplesmente atuassem como espectadores.

O reconhecimento de Vygotsky do papel ativo do aluno foi ressaltado no Capítulo 2. Para o autor, apresentam-se como fatores fundamentais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores os aspectos subjetivos e a consciência individual de cada pessoa. Além disso, a sua proposta é trabalhar com o pensamento de reelaboração e reconstrução, por parte do indivíduo daquilo que lhe é transmitido pelo seu grupo cultural.

Podemos observar nas situações relatadas acima que esta visão sobre o papel do aluno foi também a que predominou no trabalho de campo realizado, tanto no relacionamento entre educador e educandos, quanto no desenvolvimento das atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde-se observar nesta pesquisa, ao longo do tempo, tem-se atribuído à música efeitos psicológicos e físicos. Os pesquisadores citados no levantamento bibliográfico realizado destacam sentimentos, emoções e comportamentos que a música pode despertar, assim como as reações que pode provocar no corpo humano.

Como consequência do reconhecimento destes efeitos, várias funções também têm sido atribuídas à música.

Segundo estes autores, a música vem sendo utilizada ao longo da história, por exemplo, para a cura e reconhecida como sistema simbólico, meio de comunicação e de expressão, recurso para motivação e até como elemento importante para a formação da cidadania.

No que se refere às relações estabelecidas entre música e ensino, assunto que está relacionado diretamente à minha pesquisa, tem-se considerado a música como meio de expressão, de comunicação, de auto-disciplina, de socialização, de recreação e para ensino de conteúdos.

Diante de tantas proposições, para que eu pudesse realizar um trabalho sobre música e educação, era necessário definir onde se situaria a minha pesquisa.

Como já citado, meu objetivo foi discutir como a arte e, mais especificamente, a música podem contribuir para o processo educativo. Para realizar esta discussão, então, tomei como ponto de partida a abordagem da importância da arte e da música para o desenvolvimento humano, à luz da teoria de Vygotsky, que explicita uma relação existente entre arte, imaginação e desenvolvimento. Além disso, recorri ao conceito de mediação, também proposto por este teórico, para discutir o papel de mediador que o professor apresenta no processo educativo e cujo papel a música também pode apresentar.

Segundo Vygotsky (1996), a função de criação que o cérebro possui é determinante para o desenvolvimento do homem, pois é ela que dá a este a possibilidade de se adaptar às mudanças e às condições do meio onde se encontra, é ela que faz com que o homem seja um ser projetado para o futuro, que cria e modifica o seu presente (p.8-9). E, de acordo com o autor, a imaginação é a base de toda e qualquer atividade criadora. Por isso é que pode-se

concluir que, se a imaginação está relacionada à atividade criadora do homem, ela também está relacionada ao desenvolvimento humano.

Além disso, segundo Vygotsky (1996), sentimento e pensamento movem o processo de criação humana, isto é, tanto fatores intelectuais quanto emocionais são igualmente necessários para o ato criador. Para exemplificar esta proposição, Vygotsky, fala sobre a imaginação artística, que, segundo ele, influencia no mundo interior do indivíduo, nas suas idéias e nos seus sentimentos, assim como o instrumento técnico atua no mundo exterior, no mundo da natureza (p.25).

Com isso, identifica-se a definição completa da relação entre arte, imaginação e desenvolvimento: por exercer influência sobre os sentimentos dos homens, a arte acaba estimulando a imaginação e, por conseqüência, a atividade criadora e o desenvolvimento humano. A música, assim como os outros tipos de arte, pode, então, atuar como facilitadora e mediadora nesse processo. Para ilustrar esta teoria, Vygotsky usa como exemplo o conto, obra literária que, por meio de sua linguagem figurada e emocional, ajuda a explicar complexas relações práticas.

A conclusão a que se chega, após observar estas questões teóricas propostas por Vygotsky, é que a música e outras manifestações artísticas podem contribuir para o processo educativo não só por propiciarem vivências lúdicas e conseguir o envolvimento dos alunos, como por irem mais além, ao terem a possibilidade de interferir e beneficiar o desenvolvimento do educando.

Vislumbra-se, desta maneira, as possibilidades da música atuar como mediadora no processo educativo: na relação conhecimento-aluno, a música pode, devido à sua linguagem própria e contundente, facilitar o acesso e o entendimento a certos conteúdos por parte do educando; na relação professor-aluno, pode contribuir para o relacionamento, para a comunicação e para a troca de conhecimento entre ambos; e na relação aluno-aluno, sua atuação será similar à da realizada na relação professor-aluno.

O principal mediador do processo educativo é o professor. Segundo Vygotsky, *o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*. Por isso, o professor deve interferir na zona proximal de seus alunos, reconhecendo-os sempre, obviamente, como sujeitos que possuem um papel ativo no processo, para que estimule avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Verifica-se, então, uma relação de reciprocidade entre estes dois mediadores, o professor e a música. Como foi citado, assim como para que a música contribua de maneira efetiva para o processo educativo é importante a mediação do professor, a música também pode auxiliar o mesmo a atuar na zona de desenvolvimento proximal dos educandos.

Por fim, ao analisar o meu trabalho de campo, a partir da teoria de Vygotsky, foi possível observar o despertar de emoções e sentimentos provocado pela música no alunos; a importância da mediação do professor para a contribuição efetiva da música para o processo educativo; a possibilidade de mediação da música nas relações presentes na sala de aula; e o auxílio da música ao professor para a interferência deste na zona de desenvolvimento proximal dos educandos.

Ao realizar esta pesquisa foi possível perceber que a contribuição da música para o processo educativo é um tema que suscita muitas investigações. O presente trabalho propôs uma análise segundo uma linha teórica específica e, desta maneira, nos mostrou algumas possibilidades, mas que já demonstram o quanto uma arte tão rica como a música tem a contribuir para a prática pedagógica do educador, para o processo educativo, para o desenvolvimento humano.

Assim, que mais pesquisas sejam realizadas, que a música seja mais reconhecida, que a música esteja mais presente na sala de aula!

ANEXO 1

TRABALHO DE CAMPO

Quando decidi realizar um trabalho de campo para ajudar a fundamentar o meu TCC, logo pensei em trabalhar com uma 1ª série e com a Profª L.. A primeira opção deveu-se a experiência agradável e enriquecedora que tive ao realizar minhas disciplinas de estágio supervisionado com alunos desta faixa etária, e a segunda, porque L. era a professora da turma que acompanhei durante o estágio e sempre me deu liberdade e apoio para realizar as atividades que eu propunha.

Inicialmente, então, entrei em contato com L. para verificar a viabilidade de eu, mais uma vez, trabalhar com uma turma para qual ela dava aula. Expliquei que a proposta do meu TCC era estudar as contribuições da música para o processo educativo e que meu objetivo era realizar um trabalho de campo com sua turma. Ressaltei, no entanto, que eu não promoveria aulas de música, mas que a intenção era tomar como base o seu planejamento de aulas e, a partir deste, eu propor atividades para o trabalho dos conteúdos. Ela demonstrou compreender minha proposta e atendeu prontamente ao meu pedido, mostrando-se disposta a contribuir para o meu trabalho.

Com o apoio de L., o próximo passo era conseguir a autorização da Coordenadora Pedagógica da escola.

13 de setembro de 2004

Fui à E. E. “José Pedro de Oliveira” para conversar com a Coordenadora Pedagógica sobre a proposta do meu TCC e pedir autorização para eu realizar o trabalho de campo com a 1ª série B. Não encontrei nenhuma resistência por parte dela, pois, segundo ela mesma, o mais importante era eu ter o consentimento da professora da turma, sendo esta a pessoa com mais poder dentro da sala de aula. Como isso, eu já tinha, ela não via empecilho algum para eu realizar meu trabalho.

Em seguida, fui até a sala da 1ª B, para acertar com L. os detalhes sobre os acompanhamentos e intervenções que eu realizaria.

Ao entrar na sala para ser apresentada aos alunos, os encontrei cantando enquanto faziam suas tarefas, sentados em suas carteiras. Fiquei surpresa e contente ao mesmo tempo, pois tive uma primeira impressão de que aquela turma seria bem receptiva a mim e à minha proposta. A professora me disse que é sempre assim, que eles adoram música e sempre estão cantando.

L. me apresentou às crianças dizendo que eu daria aula de música (apesar de eu ter falado pra ela que essa não era a minha proposta) e, ao ouvirem isso, elas ficaram “em polvorosa”, demonstrando terem gostado da idéia, o que me pareceu mais um fator favorável para o meu estudo.

Após a apresentação, defini com L. que eu poderei ficar com a turma das 7:00 às 9:00, toda segunda-feira, sendo que essa data e esse horário serão flexíveis a fim de atender eventuais necessidades dela ou minhas.

Combinei, por fim, com L. e com as crianças que, na próxima segunda-feira estarei de volta à escola.

Caracterização da turma observada e da sala de aula

A turma da 1ª Série-B é formada por 28 alunos, com idades entre 6 e 7 anos. Todos freqüentaram a pré-escola.

A professora da turma é a Profª L., formada no curso de Magistério, pela Escola Carlos Gomes, graduada no antigo curso de Pré-Escola, pela PUC – Campinas, e com o curso incompleto de Graduação em Pedagogia, também pela PUC – Campinas (cursou 3 anos).

Segundo L., os alunos da turma já estão avançados no processo de alfabetização, sendo que apenas alguns apresentam um pouco mais de dificuldade, e 1 ou 2 estão freqüentando aulas de reforço escolar.

A sala em que estudam é ampla, bem iluminada e arejada. Os móveis e os materiais são simples, mas encontram-se em boas condições. São eles: uma lousa; uma mesa para a professora; trinta carteiras; dois armários que ficam no fundo da sala; e duas prateleiras, uma que fica na frente e outra que fica no fundo da sala. As carteiras são, geralmente, dispostas em fileiras, com a mesa da professora a frente. De vez em quando, a professora dispõe os alunos em duplas ou grupos maiores e os deixa assim por vários dias, mas isso, segundo ela, depende do comportamento da turma. A sala é decorada com cartazes ilustrados por palavras, e seus desenhos correspondentes, iniciadas por cada uma das letras do alfabeto.

20 de setembro de 2004

Ao chegar na sala, encontrei uma professora substituta ao invés de L.. Fiquei com receio de que não pudesse fazer o meu trabalho hoje, mas, após eu explicar o motivo de minha ida à sala, a outra professora não colocou nenhum empecilho, pelo contrário, disse até que aproveitaria o tempo em que eu ficaria com os alunos para preparar um material a ser utilizado mais tarde. Assim, ela ficou num canto da sala e eu tive toda liberdade para trabalhar com as crianças.

Fui para a escola hoje mais com a expectativa de colher premissas para o meu trabalho e de iniciar a minha relação com os alunos. Por isso, iniciei a minha intervenção de hoje com uma conversa com as crianças para que eu pudesse me apresentar e conhecê-los melhor.

Os pequenos mostraram-se, mais uma vez, muito receptivos e participativos e eu também procurei fazer com que todos participassem da conversa, fazendo perguntas àqueles que se mostravam um pouco mais calados.

Os alunos me disseram seus nomes, idades e me falaram que a maioria da turma frequentou a pré-escola na mesma E.M.E.I. (não me recordo do nome agora).

Em seguida, procurei verificar qual o interesse dos alunos por música, de qual estilo musical gostam, o que costumam ouvir em casa e na escola, se realizam atividades com música na escola e o que acham das mesmas etc. Busquei tais respostas porque acho importante considerar a opinião e a experiência das crianças com música e tomá-las como premissas para o início do meu trabalho.

Primeiramente perguntei para toda a classe de uma vez só, quais eram as suas preferências. Porém, as crianças se empolgaram e queriam todas falar ao mesmo tempo (e eu, claro, gostei desta demonstração de interesse!!!). Assim, decidi perguntar de um a um. Previsivelmente, muitos disseram gostar de Kelly Key ou bandas como Rouge, KLB, BROZ etc. CDs de novelas atuais também foram muito citados como tipo de música que têm ouvido. De gosto comum da classe, também pareceu ser a turma do Cocoricó. E., uma das alunas mais extrovertidas, até puxou um coral para cantarem a música “Chuva, Chuvisco, Chuvarada”. Disseram que a professora sempre também canta com eles (acho que essa é uma boa fonte para eu tirar idéias para as atividades). E. foi também a que mais

me surpreendeu ao dizer que gostava de ouvir as bandas O Rappa e Nirvana. Achei muito incomum para a idade dela e, pela inquietação que me provocou, procurei entender mais fundo o seu gosto, perguntando como ela tinha conhecido essas bandas, se ela costuma ouvir muitas músicas das mesmas etc. Foi, então, que ela me disse que ela sempre ouvia este tipo de música com uma prima mais velha dela, com a qual convivia bastante. Explicado!!!

Várias crianças repetiam o que a anterior tinha dito gostar, porém, senti sinceridade no que falavam, não era mera repetição, talvez só não lembravam de mais artistas e estilos musicais naquele momento, como eles mesmos disseram.

Questionados sobre o contato que tinham com música na escola, eles citaram como canções que sempre cantam em sala de aula “Chuva, Chuvisco, Chuvarada”, “Dia Quente de Verão”, “Cavalo Baio”, do Cocoricó; “Bom dia, amigo”, “O Trenzinho de Pernambuco”, “Perto de Casa”, “A Vó a Bordar”, sempre cantadas por L.; e uma sobre uma borboleta e outra sobre um grilo cantada sempre pela professora de Educação Artística. Continuaram a citar exemplos, mas achei que já estava bom para eu ter uma noção sobre o tipo de música com o qual eles tinham contato na escola. E, pelo que pude entender, o canto acontece enquanto as crianças estão fazendo suas atividades nas carteiras. Geralmente, não há um momento específico para esta atividade.

Após esta conversa, selecionei duas músicas infantis simples e conhecidas, “Peixe Vivo” e “Caranguejo não é Peixe”, para tocar para as crianças, para que elas se “soltassem” um pouco mais.

Como era a primeira vez que realizávamos uma atividade, era uma professora substituta que estava lá, optei por não mudar a disposição na sala de aula, procurando ser mais cautelosa neste primeiro momento. Assim, eu me mantive à frente da sala e cada criança ficou em sua carteira. Porém, dei liberdade para que cantassem, fizessem gestos ou batessem palmas.

Todos participaram bastante e demonstraram ter gostado.

Em seguida, entreguei uma folha em branco para cada um e pedi para que eles escrevessem da maneira que achavam ser a certa ou o que entendessem da letra da música “Caranguejo não é Peixe”. Para isso, toquei mais duas vezes a música e, então, eles começaram a escrever. Um ou dois reclamaram que não gostavam de escrever, mas a

maioria começou a atividade sem resistência (não sei até que ponto a resistência não foi maior por ainda não termos tanta intimidade).

Pedi para que eles colocassem seus nomes nas folhas, porém, os alunos foram além, colocando um cabeçalho com informações com a turma, data, etc. Alguns conseguiam escrever um pouco mais, outros um pouco menos. Muitos me perguntavam como se escreviam determinadas palavras e a discussão entre si foi constante a fim de tirar as dúvidas que surgiam durante o trabalho. Se tinham muita dificuldade, eu procurava orientá-los e ajudá-los a identificar a maneira correta de escrever. Procurava não dar a resposta pronta, mas fazer com que analisassem e chegassem a uma alternativa, para depois fazermos uma correção coletiva na lousa. Uma palavra específica da música gerou um questionamento geral, a dúvida da maior parte das crianças foi como se escrevia “enchente”. Vários alunos me chamavam para mostrar sua alternativa de escrita para a palavra, trocavam informações entre si. Foi um momento muito interessante.

As crianças, pelo que eu percebi, costumam ilustrar bastante os seus trabalhos e, após algum tempo, alguns alunos começaram a perguntar se podiam desenhar na folha onde estavam escrevendo. Obviamente, não coloquei nenhum empecilho e disse que poderiam fazer ilustrações como e se quisessem. Alguns elaboraram desenhos fazendo referências diretas à música e outros baseados em mim, por exemplo, meu violão, eu tocando violão etc. (fiquei sensibilizada!).

Após algum tempo, então, fui para a lousa para promover a correção coletiva. Pedi que eles corrigissem aquilo que tivessem escrito, que não ficassem preocupados em copiar a letra toda (e foi o que aconteceu, quando eu olhei os trabalhos das crianças prontos, verifiquei que a maioria não escreveu a letra completa, mas que correções naquilo que tinham escrito tinham sido feitas). Palavra a palavra, eu ia pedindo a eles que me ajudassem de suas carteiras a escrevê-las. Às vezes, errava de propósito para ver se eles me corrigiam e era o que acontecia. Todos se envolveram bastante com a atividade, ficando atentos ao seu texto para conferirem se o que tinham escrito estava certo e para corrigirem aquilo que tinham feito errado. No entanto, o momento de maior envolvimento foi quando chegou a hora de escrever a palavra “enchente”. Pelo questionamento geral que aconteceu anteriormente, esta era uma consequência previsível, mas foi muito gratificante ver como eles se atentaram.

Correção completa, toquei mais uma vez a música, pedindo que, agora, me acompanhassem lendo o texto que tinham escrito ou a letra que eu tinha colocado na lousa. Para isso, procurei tocar mais lentamente, dando chance para que eles acompanhassem corretamente.

Terminada a atividade, pedi para que eles me entregassem suas folhas e avisei que a minha participação na aula de hoje estava terminando. A classe lamentou (o que claro, me deixou feliz, pois demonstrou que eles gostaram de mim e do meu trabalho), mas disse que, em breve, viria à escola de novo.

Saí bem satisfeita da sala. Achei que consegui desenvolver uma atividade consistente, apesar de simples, e, principalmente, senti que as crianças gostaram da aula que tiveram. Uma criança um pouco mais quieta aqui, outra mais resistente acolá, mas o envolvimento foi inegável. Espero que continue assim!!!

27 de setembro de 2004

Para a aula de hoje, procurei conversar com L. para saber qual seria o conteúdo a ser trabalhado na semana seguinte, para que eu pudesse elaborar uma atividade com música vinculada ao que as crianças estariam estudando. Ela me disse que iria trabalhar as estruturas “tr”, “pr”, “fl” etc, e que eu poderia pensar em algo utilizando este assunto.

L. procurou contribuir, porém não estou segura, estou com receio de que esse vínculo que estou procurando estabelecer entre o meu trabalho e o trabalho de L. não esteja sendo consistente.

Bom, mesmo assim, procurei programar uma atividade estruturada e que poderia contribuir para o trabalho do conteúdo em questão.

Chegando na sala, então, fui muito bem recepcionada pelos alunos, todos demonstrando estar muito ansiosos para saber o que faríamos naquela manhã. Ah, e também, me questionaram muito o porque de eu não ter levado o meu violão, dizendo que preferiam que eu usasse o instrumento. Tentei explicar que o violão não seria necessário naquele dia e que o levaria nas próximas aulas. Eles aceitaram a resposta, mas continuaram insistindo que era pra eu levá-lo na próxima vez.

Conversei rapidamente com L. para explicar qual era a atividade que eu tinha estruturado, ela aceitou e, em seguida, eu já tomei a frente da turma (L. me deixou à vontade e foi realizar alguns trabalhos em outro espaço).

Com as crianças ainda sentadas em suas carteiras, dispostas em fileiras, comecei pedindo para que eles me contassem um pouco sobre o que estavam estudando naqueles dias. Eles me disseram que estavam a aprendendo a ler e escrever palavras com “tra”, “cra”, “glo”, “bru”, etc, como “fruta”, “placa”, “trovão”, entre outras. Eu disse, então, que hoje faríamos uma atividade relacionada exatamente a este conteúdo, para trabalharmos o mesmo um pouco mais. Eles aceitaram e não demonstraram nenhum relutância.

Pedi, então, que se levantassem, mas que ficassem ao lado de suas carteiras (quis já propor uma oportunidade aos alunos para terem mais liberdade e espaço para se expressarem e interagirem na atividade, mas prefiro fazer isso gradualmente, para que eles também percebam que há limites e que a proposta não é fazer “bagunça”). Reservei para o início da atividade uma música bem simples, com o objetivo de “aquecê-los”. Comecei

cantando bem lentamente uma música que usa apenas as sílabas “trá”, “lá”, “tré”, “lé”, “tri”, “li”, “tró”, “ló”, “tru” e “lu”. Aos poucos, eles foram aprendendo e começamos a “acelerar”. Eles gostaram bastante e todos participaram.

Em seguida, disse que cantaria uma música que a maioria deveria conhecer. Era a aquela música “Cabeça, ombro, perna e pé...”. Realmente, eu só precisei iniciar a música e eles continuaram. Aliás, no meio da música, eu parei, pois eles começaram a cantar de uma maneira diferente da que eu conhecia. Pedi, então, que eles me ensinassem e eles o fizeram com a maior satisfação. As crianças se envolveram bastante nesta música, também, cantando e fazendo os gestos que a música pedia.

Por fim, cantaria a terceira música programada, aquela “a cobra não tem pá, a cobra não tem mão...”. Cantei o início para saber se conheciam a música e, como a maioria não conhecia, contei primeiro mais lentamente até que aprendessem, e depois cantamos num ritmo mais acelerado. Mais uma vez, participação de todos.

Terminada a primeira etapa, iniciei a seguinte, lembrando qual a primeira música que tínhamos cantado (“trá, lá, trá, lá...”), dizendo e escrevendo na lousa as sílabas que apresentavam as estruturas sobre as quais falamos.

Em seguida, lembrei a segunda música (“cabeça, ombro, perna e pé...”). Cantamos a música mais uma vez e pedi para que eles me dissessem se eles tinham identificado na música alguma palavra com uma das estruturas (“tr”, “br”, “gl”, etc.) que eles estavam aprendendo naqueles dias. Sem muita demora, mais de um aluno disse que havia a palavra “ombro”. Fui, então, para a lousa e pedi para que eles me dissessem como se escrevia tal palavra, eles me orientaram e eu destaquei a sílaba que continha a estrutura “br”.

Depois, lembrei a terceira música e pedi o mesmo que pedi para a música anterior. Responderam-me, também sem demora, que a palavra era “cobra”. Repeti a escrita e o destaque da sílaba com a estrutura em questão.

Pedi, então, que eles viessem até a lousa para escreverem palavras que conheciam com as estruturas sobre as quais estávamos discutindo. Já tinha percebido que eles eram bem participativos, mas o “voluntariado” generalizado para escrever na lousa me surpreendeu. Achei que eles fossem se mostrar um pouco tímidos pela pouca convivência que tínhamos, pela exposição na lousa, mas, que nada, todos queriam escrever na lousa e eu tive que tentar organizar, chamando um a um. Houve casos até em que o aluno foi à lousa e

não sabia muito bem como escrever a palavra e me pedia ajuda, mas, mesmo assim, todos queriam dar a sua contribuição. Para descrever um pouco mais como foi a atividade, as crianças escreviam a palavra na lousa, destacavam a sílaba e depois liam para o restante da turma.

Mesmo com o bom desenvolvimento da atividade, o meu tempo com a turma já estava se esgotando e eu tive que encerrar esta etapa. Muitos reclamaram, pois não tinha dado tempo de eles irem à lousa, mas expliquei que não haveria mais tempo e que, na próxima oportunidade, daria chance a estes de irem à lousa preferencialmente.

Para encerrar, cantamos as músicas mais uma vez.

Despedi-me das crianças e da professora e disse que em breve, estaria de volta.

Mais uma vez saí satisfeita da sala. Estou podendo vivenciar um pouco mais como se dá o processo educativo e como a música pode contribuir de maneira rica para o desenvolvimento de atividades e das relações em sala de aula.

Quer dizer, esta é a minha impressão, impregnada de expectativas e conceitos provenientes do meu estudo. Mas como ainda estou no início do meu trabalho, naturalmente, tenho ainda muitas questões: será que as crianças têm se envolvido tanto nas atividades por termos afinidade? Será que é só por isso? Será que é por minha causa e pela música? Ou só pela música? Será que a música realmente faz diferença para eles na realização das atividades? Será que a música realmente tem facilitado nossa relação e as atividades? Será que eles gostam da música só porque não é um elemento constantemente presente em sua rotina? Será que eles vêm na minha intervenção apenas uma brincadeira?...Ainda há muito a ser respondido e sei que questões ainda ficarão sem resposta. Mas espero esclarecer pelo menos a maioria delas e, por isso, ao mesmo tempo que saio da sala satisfeita e com diversas questões em mente, saio também com receio de não conseguir fazer o trabalho como planejei inicialmente. Digo isso, porque sinto que ainda não consegui atrelar o meu trabalho ao de L. e se isso não for feito de maneira consistente, não acho que o meu trabalho de campo estará atendendo à proposta inicial.

Mas, vamos lá, há muito trabalho a ser feito!

07 de outubro de 2004

(Combinei com L. para eu fazer minha intervenção na quinta-feira ao invés de segunda-feira, devido à demanda do meu trabalho)

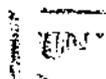
Devido ao Dia das Crianças ser comemorado no dia 12, segundo L., a escola iria promover nesta semana atividades diferenciadas para os alunos como passeios e todas as tarefas a serem realizadas em sala de aula teriam “a criança” como tema central.

Buscando abordar um assunto que já estava sendo trabalhado em sala, então, pensei em usar alguma música que falasse sobre a infância, mais especificamente dos direitos das crianças, para tentar promover uma conversa, uma discussão com os alunos sobre o assunto. Achei que seria interessante ouvir e fazer com as outras crianças também ouvissem o que cada um pensava sobre o que era ser criança, o que este deveria fazer e o que deveria ser feito por ela, enfim, fazer com que eles mostrassem o que sabiam sobre o assunto e possibilitar um momento de reflexão, claro, tentando abordar o assunto de uma forma simples e deixando que cada criança contribuísse à sua maneira.

Consegui algumas sugestões de música com colegas da faculdade e com minha professora, porém, não teria tempo de ouvir a música e preparar a atividade antes da aula. Por isso, recorri mais uma vez à Internet a fim de encontrar alguma música que eu pudesse utilizar na intervenção. Acabei optando pela música “UNI DUNI TÊ”, do grupo Trem da Alegria, porque é uma música caracteristicamente infantil, conhecida pelas crianças (apesar de ser uma música antiga) e fala um pouco sobre fantasia, magia e o “ser criança”.

Ao chegar à sala de aula, mais uma vez fui muito bem recebida pelos alunos, ansiosos por saber o que faríamos desta vez. No entanto, o comentário principal ainda é “vamos ter aula de música”, o que não é o meu objetivo. De qualquer forma, fico satisfeita em ver que eles têm interesse pelo meu trabalho.

Dois alunos vieram me entregar um trabalho que tinham feito sobre a aula passada. Escreveram numa folha algumas palavras que apresentavam as estruturas sobre as quais tínhamos tratado na aula anterior. Fiquei surpresa, pois, depois, lembrei que realmente iniciei um pedido de “lição de casa”, mas como acabei não concretizando o pedido (nos envolvemos na atividade e eu não terminei de falar), nem achei que eles fossem trazer algo



para mim. Mas essas duas crianças me surpreenderam positivamente, cumprindo com o que lhes foi solicitado inicialmente.

Depois disso, para iniciar a atividade, pedi permissão para L. para organizar os alunos num círculo. Ela, sem resistência, aceitou e me ajudou, assim como os alunos, a arrumar a sala. Obviamente, este trabalho não foi nenhum pouco silencioso, mas, apesar de uma ou outra bronca da professora, o mesmo foi feito sem grandes problemas.

Em seguida, L. saiu da sala, dizendo que resolveria algumas coisas na diretoria e me deixou conduzir a turma e a atividade sozinha.

Comecei a tentar iniciar a atividade, mas, hoje, as crianças estavam bem agitadas, não paravam de conversar. Após este início conturbado, consegui iniciar uma conversa, perguntando o que seria comemorado naquela semana, quais atividades a escola estava promovendo etc. No entanto, as conversas paralelas continuavam. Chamava a atenção e eles paravam. Depois, comecei a questioná-los o que era ser criança para eles, se era bom ou não e porquê, o que uma criança devia fazer e o que não devia, etc. Algumas respostas foram dadas como “é bom, porque a gente pode brincar”, “criança não pode trabalhar”. Porém, não consegui levar a conversa muito adiante, pois o tempo todo estava tendo que chamar atenção de alguém por estar conturbando a atividade. Até que chegou num momento em que eu já estava ficando sem voz e tive que ser mais dura com eles. Perguntei o que estava acontecendo, o porque de tanta bagunça, sendo que nas outras aulas eles sempre participaram sem causar problemas e disse que se não parassem, eu encerraria a atividade.

Resolvi, então, já partir para a próxima etapa da atividade. Assim, distribuí uma cópia da música para cada duas crianças, mas até isso promoveu tumulto na sala. Um queria usar a mesma folha com um, mas não com outro, outro queria usar sozinho. Tentei administrar este “conflito”, mas, nesse momento, percebi que, hoje, não era só a turma que não estava cooperando muito, eu também não estava num bom dia. Por isso, respirei fundo e prossegui com a atividade.

Conversei com as crianças mais uma vez, dizendo que iria tentar de novo, mas que precisava da cooperação deles, pois, se esta não acontecesse, eu encerraria a atividade antes do fim previsto e iria embora.

Eles se acalmaram mais uma vez e então, iniciei a atividade. Comecei, cantando só a primeira estrofe e o refrão da música mais lentamente pra que eles pudessem ir assimilando a música com calma. Depois, acelerei mais um pouco. Passei, então, para a segunda estrofe, também, primeiro lentamente, e, depois, mais rapidamente. As crianças se envolveram bastante e começaram a participar. Demonstraram gostar bastante da música que eu escolhi e, sentados nas cadeiras, em círculos, cantavam e gesticulavam, bem animados.

Consegui completar a atividade, mas no final, tive que dar mais uma bronca, pois apesar do envolvimento, a bagunça foi uma constante durante toda a atividade.

L. chegou assim que a atividade acabou. Passei para ela o que tinha acontecido, mas na hora de me despedir das crianças, apesar de reforçar a repreensão pelo comportamento deles, no fim, acabei dizendo que tinha ficado satisfeita mesmo assim com a participação deles e que, na próxima aula, gostaria que eles melhorassem no comportamento.

Vamos ver o que me espera na semana que vem!!!!

Meu receio quanto ao alinhamento entre a minha ação de elaboração de atividades e intervenção e o trabalho de L. ainda continua. Acho que para ser consistente, eu teria que ter acesso ao plano todo da turma e fazer um planejamento com início, meio e fim. A sensação que estou tendo, agora, é que as minhas atividades podem ficar muito “soltas” e esse não é nem de longe o meu objetivo. Só tenho a agradecer a esta professora pela oportunidade, mas, talvez eu não tenha deixado tão claro qual a intenção do meu trabalho de campo ou a “influenciado” o suficiente para fazer parte do meu trabalho de maneira ativa.

Acho que tenho que me envolver ainda mais com o meu trabalho e fazer com que L. entenda realmente a minha proposta. Com certeza, alguns acertos ainda precisam ser feitos!

27 de outubro de 2004

Estou tendo dificuldades de conciliar meus estudos com meu trabalho e até mesmo de organizar minhas atividades, independentemente da minha vida profissional. Estou muito decepcionada por isso. Tinha imaginado meu trabalho de campo sendo realizado de outra forma, mas diante das possibilidades, vamos ver o que eu consigo.

Mais uma vez não consegui ir à escola numa segunda-feira, como combinado inicialmente, e, pior, fiquei vários dias afastada da turma. Tenho plena consciência de que isso prejudica e muito o meu trabalho, pois, se já não bastasse minhas propostas de atividades não estarem alinhadas com o planejamento da turma, há agora mais um fator desfavorável, que é a descontinuidade do meu trabalho. Sinceramente, estou muito desanimada porque estou vendo a possibilidade de aproveitar o meu trabalho de campo para o meu TCC diminuir cada vez mais.

Bem...Conversei rapidamente com L., há alguns poucos dias atrás, e ela me disse que a turma estava estudando multiplicação. Assim, eu poderia pensar na minha intervenção visando este conteúdo.

Procurei, então, por Sílvia, minha co-orientadora, para ver se ela tinha alguma idéia de atividade para eu aplicar em sala. Ela sugeriu uma atividade para trabalhar o ritmo, usando palmas, e, a partir disso, trabalhar a contagem do tempo. Discutimos um pouco como eu poderia fazer e, pronto, a idéia da próxima intervenção estava elaborada.

Entretanto, depois da conversa com Sílvia e já próximo do momento de ir à escola, me vi insegura, pois realizaria uma atividade que nunca tinha feito antes e cuja idéia ainda não estava muito concreta pra mim. Mas não iria desistir da atividade, tentaria seguir o que eu e Sílvia conversamos e, se eu visse que não estava dando certo, encerraria a atividade e concluiria tocando algumas músicas.

Fui, então, para a escola e, chegando à sala, os alunos me receberam muito bem, porém, já me cobrando pela minha ausência nas outras aulas. Senti-me feliz, pois percebi que eles sentiram minha falta, mas minha “vergonha” por não ter cumprido meu compromisso com eles era maior.

Bom, respirei fundo e iniciei minha intervenção.

Expliquei a L. qual seria a minha proposta para aquele dia e ela demonstrou gostar (ou, na verdade, eu acho que aceitar). Pedi, então, permissão para levar os alunos para o pátio para que tivéssemos mais espaço, mais liberdade e para que eu pudesse incluir um diferencial na atividade e a professora me deu total liberdade.

Fui, então, falar com as crianças sobre o que faríamos hoje e, quando eu disse que desenvolveríamos a atividade fora da sala de aula, o alvoroço foi instantâneo. Tive, assim, que aumentar um pouco meu tom de voz para controlar a empolgação deles e, depois de as crianças estarem mais calmas, procurei explicar que a atividade que faríamos seria, sim, um pouco diferente do que já tínhamos feito até então, mas que não seria apenas uma bagunça ou uma desculpa para sairmos da sala. Eles demonstraram entender e, inclusive, organizaram-se sozinhos em fila para saírem (seguindo, claro, o que sempre lhes foi ensinado, meninos numa fila, meninas em outra, meninas saem primeiro, os meninos depois, pois estes devem ser cavalheiros).

Chegando ao pátio, subi com eles no palco e pedi para que fizessem um círculo.

Para aquecer, comecei cantar a música que tínhamos trabalhado na aula passada, aquela “trá, lá, trá, lá...”. As crianças participaram e eu já parti para a segunda música, “cabeça, ombro, perna e pé”. Com essa, eles se envolveram mais. E, pra finalizar o aquecimento, “a cobra não tem pé, a cobra não tem mão...”, e envolvimento mais intenso ainda.

Pedi, então, que se sentassem e se dividissem em dois grupos. Para as crianças de um dos grupos, disse que elas deveriam bater palmas, contando de 1 em 1 lentamente (1, 1, 1, 1...). Iniciei e pedi que eles me acompanhassem. E, conseguiu rapidamente e, aos poucos, os outros também conseguiram. A sincronia entre eles não demorou a acontecer. Em seguida, pedi que parassem e que o outro grupo fizesse o mesmo. Com esse, já foi um pouco mais complicado, mas mesmo assim, conseguiram, também.

Depois, pedi ao primeiro grupo que, desta vez, batessem palmas, contando de 2 em 2 (1, 2, 1, 2, 1, 2...) um pouco mais aceleradamente. E, mais uma vez se destacou, mas o restante do grupo também conseguiu acompanhar e se sincronizar depois, sem minha ajuda. Fiz o mesmo com o outro grupo, mas de novo, eles não se envolveram tão bem, demorando um pouco mais para conseguirem realizar a tarefa com sucesso.

Neste meio tempo, tive que chamar a atenção de alguns, especificamente de dois meninos, pois eles não estavam se concentrando na tarefa e só se preocupavam em provocar um ao outro. Isso foi um dos fatores que desfavoreciam o segundo grupo. Cheguei a mudá-los de lugar e foi, então, que eles passaram a se envolver um pouco mais. Um deles ainda persistiu um pouco com a bagunça, mas pelo menos passou a dar mais atenção para a atividade.

A terceira etapa da atividade foi pedir para o primeiro grupo bater palmas, contando de 1 em 1 e pedir para o segundo, bater de 2 em 2 ao mesmo tempo. O objetivo era fazer com que eles percebessem, lógico após algum tempo e com mais mediação minha, como 1 tempo poderia ser dividido em 2.

Foi aí que senti mais dificuldade, não conseguia explicar direito o que eu queria que eles fizessem e não conseguia controlá-los quando o som e o descompasso entre eles aumentavam. Para tentar me explicar melhor, fiz a atividade sozinha com a E. para que eles pudessem ter uma idéia mais concreta de qual era a proposta. Eles começaram a se desenvolver bem, mas não demoravam a se perder e ou cada um seguir no seu ritmo ou acabar seguindo o ritmo do outro grupo.

Quando vi que eles já estavam ficando cansados e desmotivados, e até por isso, mais bagunceiros, decidi encerrar aquela etapa da atividade, pois já não estava mais encontrando recursos para envolvê-los.

Fomos, então, para a sala de aula. Chegando lá, esperei que cada um se sentasse e se “acalmasse” para poder concluir minha intervenção.

Tentei, em seguida, explicar como tínhamos contado o tempo, como conseguimos dividir o tempo (ou como quase conseguimos) e chegar à uma relação com a multiplicação. Para isso, pedi para que eles repetissem os exercícios que fizemos no pátio e ia explicando ao mesmo tempo. No entanto, tive muita dificuldade e, quando, finalmente eu estava conseguindo me expressar melhor e, conseqüentemente, eles a entenderem melhor o que eu dizia, L. entrou na sala e disse que o meu tempo já tinha se esgotado, pois eles precisariam sair para o intervalo.

Não tive alternativa. Encerrei minha intervenção e me despedi das crianças. Mais uma vez, eles demonstraram carinho por mim e interesse pelo meu trabalho, despedindo-se carinhosamente de mim e pedindo para que eu voltasse logo.

Não acho que eu tenha feito um bom trabalho hoje. Quase cheguei lá, mas demorei muito tempo para conseguir realmente propor e mediar a atividade.

A sensação que tenho agora é que realmente vai ser difícil eu fazer do meu trabalho de campo uma das bases principais do meu TCC.

Preciso conversar com meus orientadores e com a L. sem demora!

Mudança de planos...

Infelizmente não estou conseguindo realizar o meu trabalho de campo da maneira que esperava, da forma que defini inicialmente. A demanda do meu estágio e a não realização do meu trabalho em conjunto com a professora da turma são os obstáculos que estou encontrando e que me farão mudar a proposta da minha pesquisa. Considerarei, sim, o trabalho de campo realizado, mas o meu objetivo agora será realizar uma discussão teórica. Não acho que o meu trabalho será menos relevante com essa alteração, pelo contrário, acho que, diante das possibilidades que tenho, realizando minha pesquisa dessa forma, poderei realizar um trabalho mais consistente.

BIBLIOGRAFIA

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003. São Paulo: Edições PNA, 2003.

BRITO, T. A. de. Aprendendo a apreender do aluno o que ensinar In *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001. Pp 23-53.

FERREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, A. Fundamentos da Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical: ABEM*, 1993.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*. São Paulo: USP, ano XX, nº 35, Julho/2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

VIGOTSKII, L. S. *La Imaginación y el Arte in la Infancia*. México: Fontamara, 1996.

