

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Carlos Amarante Gheller

PARA COMPREENDER SUJEITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Um percurso reflexivo sobre a autoestima na educação musical

PORTO ALEGRE, MARÇO 2009.

PARA COMPREENDER SUJEITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Um percurso reflexivo sobre a autoestima na educação musical

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Esther S. W. Beyer

Porto Alegre, março 2009

AGRADECIMENTOS

... pela possibilidade que tive de chegar até aqui, obrigado Senhor!

... à Prof^a. Dr^a. Esther Beyer, minha orientadora, pelo exemplo de competência e superação, pelos ensinamentos e observações quanto ao rumo da investigação.

... à Paula Pecker, pelo entusiasmo contagiante e pelas palavras pontuais sem hora marcada.

... aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFRGS, pelo apoio nos momentos de insegurança no processo administrativo da caminhada.

... ao Curtinho, ao Pingüim, ao Negrinho e ao Dunga (in memoriam) pela companhia nas noites doloridas e frias de 2007.

... à Cocota, pelas festas e canto ostensivo diante da minha presença junto a ela, nos dias cinzentos e de solidão no inverno de 2007.

... àqueles que viram os perigos do meu percurso acadêmico e deixaram de sinalizá-los...!

José Carlos Amarante Gheller

PARA COMPREENDER SUJEITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Um percurso reflexivo sobre a autoestima na educação musical

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de março de 2009

Prof.^a. Dr.^a. Esther S. W. Beyer – Orientadora

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire –UNB

Prof. Dr. Vinicius Renato Thomé Ferreira – IMED-PASSO FUNDO

Prof.^a. Dr.^a. Ana Paula Melchiors Stahlschmidt – PMPA/FASC

Prof.^a. Dr.^a. Leda de Albuquerque Maffioletti – PPGEDU/UFRGS

EPÍGRAFE

Edouard Manet nasceu em Paris em 1832. Seu pai desejava que ele seguisse a tradição da família e fosse advogado. Mesmo sob protestos, Manet tornou-se um dos mais famosos pintores impressionistas de seu tempo. Possivelmente, voltou-se para a arte em razão de suas dificuldades na escola. Um reitor considerou-o “débil”; outro, referiu-se a ele como “distraído”, “não-estudioso” e “mediocre” (Schneider, 1968). Se o seu pai não tivesse sido um líder comunitário muito respeitado, Manet teria sido afastado da escola. Para impedir a carreira artística de Manet, seu pai conseguiu uma vaga na marinha, mas Manet rodou no exame naval (Bolton, 1989) e voltou-se para a arte. Nos anos de 1800, a categoria da educação especial – distúrbios de aprendizagem – não havia sido identificada. Na verdade, não é possível saber se Manet poderia ser assim diagnosticado. De qualquer forma, a aprendizagem escolar foi um grande desafio para ele. (SMITH, 2008, p. 106).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal verificar que ações musicais são adequadas ao perfil de sujeitos com dificuldades de aprendizagem, dedicando um olhar à autoestima durante o processo de ensino-aprendizagem musical. Utiliza na análise ideias de Jean Piaget, e outros autores ligados ao pensamento piagetiano e da autoestima na aprendizagem. O trabalho envolveu como amostra alunos da rede municipal de ensino de Passo Fundo e, como método, o descritivo, procurando compreender as situações manifestadas pelos sujeitos. Com base na análise dos dados, o estudo refletiu sobre o tema: compreensão de sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Na pesquisa foram realizadas atividades rítmicas e instrumentais (percussão), atividades vocais, melódica instrumental (flauta doce), de escuta musical e atividades relacionadas à autoestima. Os resultados mostram que atividades musicais estão permeadas de emoções que influenciam o “fazer musical” e que a ação musical ordena e reequilibra o pensamento, proporcionando ao sujeito valorização de si mesmo.

Palavras-chave: Educação musical. Dificuldades de aprendizagem. Autoestima

ABSTRACT

This investigation aims at verifying what musical actions are adequate to profiles of subjects with learning difficulties, dedicating a view on self-esteem during the musical teaching-learning process. For the analysis, Jean Piaget's ideas are used, as well as the ones belonging to other authors related to his thoughts and self-esteem in learning. The sample of this study consisted of students of public schools of the city of Passo Fundo and, as method, the descriptive one, aiming at understanding the situations manifested by the subjects. Based on data analysis, this study infers on the theme: comprehension of subjects with learning difficulties. For the investigation, rhythmical and instrumental activities (percussion), instrumental melodic (recorder), vocal and musical hearing activities and the ones related to self-esteem were used. Results show musical activities are permeated by emotions which influence the "musical-making" and that musical action ordines and re-equilibrates thought, favoring self-valorization for the subject.

Key-words: Musical education. Learning difficulties. Self-esteem

SUMÁRIO

	Resumo.....	6
	Abstract.....	7
	Introdução.....	10
1	Trajectoria.....	13
2	Razões e pretensões do estudo.....	20
3	Considerações metodológicas.....	23
3.1	Sujeitos da pesquisa.....	25
3.2	Perfis dos sujeitos.....	26
3.3	Procedimentos.....	36
3.4	Recursos e processos utilizados na coleta de dados.....	38
3.5	Organização dos dados.....	39
3.6	Análise e interpretação dos dados.....	39
3.6.1	Leitura das transcrições.....	39
3.6.2	Disposição das atividades musicais e aspectos emocionais.....	40
4	Dificuldades de aprendizagem e educação musical: diálogo em construção.....	44
4.1	As idéias de Piaget.....	58
4.2	Transtornos de aprendizagem.....	63
5	Resultados.....	66
5.1	Atividades musicais e aspectos emocionais.....	66
5.1.1	Compreensão rítmica e instrumental – percussão.....	66
5.1.2	Atividade vocal.....	69
5.1.3	Atividade melódica instrumental – flauta doce.....	71

5.1.4	Atividade de escuta musical.....	74
5.1.5	Atividade relacionada à autoestima e desempenho musical.....	76
5.2	A autoestima e o processo de ensino-aprendizagem.....	80
6	Conclusões.....	106
7	Referências.....	114
8	Anexos.....	118

INTRODUÇÃO

O ensino popularizou-se, porém a escola, como instituição de ensino, parece não estar sabendo lidar adequadamente com a diferença, vendo-se confrontada com problemas pedagógicos, econômicos e até familiares. Os excluídos do passado, via expulsão, desligamento, ausência de igualdade para continuar na escola e tantas outras causas, atualmente fazem parte da clientela desta instituição, porém as pessoas que trabalham com educação na sala de aula ainda se planejam para receber os alunos ideais de antigamente.

Tendo em vista a mudança nos modelos de educação das crianças, a batalha pela sobrevivência e as condições desumanas de vida das pessoas que vivem na periferia dos centros urbanos, a escola, além de outros espaços, tornou-se lugar de demonstração do desequilíbrio familiar, de diferenças sociais e de desgostos, inclusive daqueles que nela exercem funções de trabalho.

Com o intento de refletir sobre a confusão reinante na escola e, como efeito, a deficiente aprendizagem que nela acontece, a todo momento surgem teorias, métodos e propostas impregnadas de modismos. Contudo, para trabalhar com alunos com “dificuldades de aprendizagem”¹ ou, em outras palavras, com a diversidade, a direção está longe de ser encontrada, pois, mesmo com as leis sendo modificadas, o entendimento destas crianças pouco ou nada muda no âmbito educacional.

Nesse contexto, aspiramos com este trabalho possibilitar uma visão necessária e básica sobre a relação dificuldades de aprendizagem e educação musical. A visão que buscamos investigar aqui é calcada numa investigação com relatos que descrevem cenas das sessões realizadas com seis alunos da rede municipal de ensino de Passo Fundo.

¹ “Dificuldades de aprendizagem” adiante também será designada pela sigla DA.

O Capítulo 1, “Trajetória”, relata nosso percurso em escolas e universidades, experiências que, ao longo dos anos, provocaram inúmeras interrogações, as quais foram motivo de avanço em direção a estudos que respondessem, em parte, às questões que nos inquietavam.

O Capítulo 2, “Razões e pretensões do estudo”, visa justificar e apresentar os objetivos da investigação. De forma objetiva, neste procuramos analisar as causas e o alvo das idéias que dão razão a esta realização acadêmica.

O Capítulo 3, “Considerações metodológicas”, traça a linha seguida para as reflexões sobre o objeto do estudo. De caráter qualitativo, a pesquisa avalia um processo de ensino-aprendizagem em música, cuja finalidade é produzir dados descritivos que contemplem diversos pontos de vista.

O Capítulo 4, “Dificuldades de aprendizagem e educação musical: diálogo em construção”, põe em discussão idéias de diversos autores que tratam das dificuldades de aprendizagem e da educação musical. De nossa parte, tentamos aproximar os pensamentos dessas áreas de conhecimento, visto que ambas trazem, principalmente, a criança como centro de suas reflexões. “As idéias de Piaget” delimitam, com maior destaque, conteúdos pertinentes às cenas da investigação. Desenvolvendo-se em torno de Piaget e autores com profunda visão do mundo infantil, traz reflexões sobre o desenvolvimento humano e a importância do pensamento infantil na aprendizagem. Como finalização do capítulo “Transtornos de aprendizagem” traz considerações sobre essa área de estudo, mencionando, embora brevemente, idéias às discussões sobre a educação infantil. Trata-se de um alerta de percurso àqueles que despertam para uma abordagem neurobiológica na aprendizagem.

O Capítulo 5, “Resultados”, permeado de pontos teóricos musicais e de considerações sobre autoestima, analisa o processo de ensino-aprendizagem e sua

relação com o autoconceito positivo da criança, bem como apresenta cenas das sessões com os alunos participantes da pesquisa.

O Capítulo 6, “Conclusões”, procura unir alguns dos temas do estudo, apresentar nossas posições sobre trabalho realizado e indicar desdobramentos vislumbrados para futuras pesquisas a partir do referencial teórico aqui adotado.

Este trabalho reflete a preocupação que temos com as crianças com dificuldades de aprendizagem porém, ao mesmo tempo, é a expressão de um momento da minha vida entremeado por dificuldades e descobertas.

1 - TRAJETÓRIA

No momento atual talvez não haja nada mais desafiador do que as incertezas da educação. É fácil entender isso se considerado que o ato educativo é a porta de entrada à pessoa nos segredos do mundo social, pois do verdadeiro conhecimento desse mundo dependerá o comportamento da pessoa, com a aceitação dos valores vigentes ou a revolta contra esses. Daí a estreita ligação entre educação e mundividência, porque não há dúvida de que a formação concreta do homem depende deste conceito construído internamente. A mundividência é uma visão da totalidade das coisas em seu ser, o que determina, de modo instantâneo, sua conduta diante do mundo, bem como o conceito valorativo sobre suas partes e seu todo. (AMORIM e VITA, s/d, p. 11).

Nesse contexto, pensamos que a educação musical, como área de conhecimento, tem a importante tarefa de proporcionar às pessoas o desenvolvimento da atenção e a consciência auditiva do entorno sonoro, que é importante para a vida de qualquer sujeito. Desse modo, é conferido à música um significado importantíssimo. Segundo Friedenreich (1990, p. 94), “nada promove tanto a atuação social humana quanto um ensino musical que, a par do desenvolvimento de determinados impulsos plasmadores artísticos, zele pelo aspecto humano com base numa compreensão da natureza espiritual da vontade e do sentimento”.

Com base nessa afirmação, podemos inferir que essa promoção social depende muito dos primeiros contatos que temos com as coisas que nos rodeiam, bem como das pessoas que nos levam até elas. Nesse âmbito, recordo meu primeiro contato consciente com a música, que ocorreu em 1973 no Colégio Comercial Estadual de Passo Fundo. Na escola havia um coral que era regido por uma professora que o preparava de uma forma bem organizada, o que me cativou para o canto coral. Nesse ano, a professora

promoveu um encontro entre o coral da escola e o coral da Universidade de Passo Fundo.

Após as apresentações, a regente do coral universitário dirigiu-se a mim e disse que eu deveria cantar no Coral da UPF, quando fosse aluno da instituição. Aquelas palavras me levaram a pensar sobre cursar a universidade, com a opção pelo curso de Letras. Então, ingressei no coral da universidade, passando a cantar com o grupo em vários lugares e eventos. Num desses, acontecido no Instituto de Artes, a diretora da unidade emitiu uma pergunta: “Você gostaria de realizar o curso de Música aqui no instituto?” Atraído pela idéia, fiz reopção de curso por Música – Habilitação em Canto, obtendo o diploma em 1983. Concomitantemente ao último semestre desta graduação, assumi a regência do Coral da UPF.

Durante a permanência no coral como cantor e regente, participei de diversos encontros de coros universitários, nos quais percebi que nossas atuações eram muito simples se comparadas às de outros grupos. O coro que mais chamava minha atenção era o Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, regido pelo maestro Arlindo Teixeira. Eu me perguntava: Como ele faz a música coral soar tão bonita? O que ele estudou? Aos poucos, fui percebendo que minha graduação havia sido precária e que seria necessário buscar melhor desempenho musical e vocal.

O local escolhido para isso foi Porto Alegre e a primeira providência foi procurar o Coral da UFRGS. Ao ingressar no grupo, sob a regência do maestro Nestor Wennholz, aprendi técnicas musicais e vocais que sequer imaginava que existissem, o que se constituiu numa rica experiência para o meu aprendizado. Naquele momento, conviver com pessoas que faziam música de melhor qualidade era minha maior necessidade, tanto intelectual como emocional.

Junto ao Coral da UFRGS desempenhei atividades como cantor, ensaiador, diretor artístico e regente auxiliar, funções que nos últimos anos de permanência no grupo foram supervisionadas pelo maestro Cláudio Ribeiro. Essa experiência ímpar me proporcionou segurança musical, o que me levou a desempenhar novas atividades musicais em cidades do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Em 1986, já de volta a Passo Fundo, fui convidado para coordenar a área vocal do grupo Terra Pampeana, constituído por cantores, instrumentistas e bailarinos. Esse grupo procurava divulgar a música e a dança do Rio Grande do Sul de uma forma estilizada. Na área vocal estavam cantores que haviam composto o Coral Universitário no período mencionado, formando um octeto; assim, preparávamos músicas com arranjos para quatro vozes, apresentadas em palcos e cantadas com amplificação de microfones.

Essa estrutura vocal-instrumental-dança resultou em experiência significativa, em primeiro lugar, porque trabalhei com músicos instrumentistas sem formação acadêmica. O encontro entre minha formação musical e a vivência musical deles provocou situações musicais constrangedoras, visto que eu preparava as músicas para o grupo vocal que, a capela, desempenhava-as bem, mas não se adequava aos instrumentos. Por sua vez, os instrumentistas não conseguiam entender por que os cantores não podiam mudar os arranjos para seguir os aspectos harmônicos que estabeleciam para cada ensaio. E eu não conseguia encontrar explicações satisfatórias para essa situação, pois, sem maiores experiências instrumentais e harmônicas, não alcançava uma convivência pacífica com os instrumentistas.

É necessário mencionar que na Habilitação em Canto cursada não constava ensino de qualquer instrumento musical, porque, conforme se argumentava, “cantor não necessitava tocar e sim cantar”. Esse aspecto curricular gerou deficiências em termos de teoria, solfejo e harmonia, porém mesmo assim o trabalho com o grupo se estendeu por

cinco anos e as marcas musicais desse período foram significativas para que eu compreendesse um pouco mais sobre a música que acontecia fora do âmbito acadêmico.

Em março de 1987 voltei à regência do Coral Universitário da UPF. Mais experiente, era meu interesse permanecer à frente do grupo e realizar um trabalho de qualidade musical considerável. No entanto, fiquei apenas cinco meses na regência, permanecendo na instituição como preparador vocal do coro. Tendo em vista o desempenho do trabalho vocal junto ao coro universitário, fui convidado a ministrar aulas na graduação, que na época se limitava aos cursos de Canto e Piano, o qual foi o marco inicial para a docência em música em nível superior de ensino.

Em 1989, em concurso público para preenchimento de vagas para o curso de Música, obtive aprovação e passei a ministrar aulas de Canto Coral. Depois da experiência junto ao Coral da UFRGS e em razão da prática semanal com os outros grupos, parecia ser tarefa fácil a prática pedagógica. No entanto, foi um período de apreensão, pois comecei a perceber que muitos aspectos didático-pedagógicos não estavam contemplados no meu desempenho como professor de música e era necessário sanar essa lacuna de conteúdos da Habilitação em Canto. Então, optei por realizar Licenciatura em Música, cujo currículo apresentava várias disciplinas que vinham ao encontro das minhas necessidades, entre as quais Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino.

Em 1994 passei a ministrar aulas também no curso de Educação Artística da Universidade do Contestado (UnC), em Caçador, Santa Catarina, cujo currículo enfatizava Artes Visuais, porém previa 75 h/a para a disciplina de música. Foi um desafio que venci com muita dificuldade, visto que as expectativas da universidade não eram condizentes com a minha visão e experiência no ensino de música. A coordenação do curso, feita por um professor com formação em história, manifestava esperança de

que as alunas terminassem a disciplina tocando flauta doce, teclado ou regendo coral, todavia de três edições da disciplina não resultaram instrumentistas nem regentes. Na realidade, tratava-se de adultas sem históricos musicais, extremamente vinculadas ao visual, que não manifestavam respostas satisfatórias relativas à música, não sabiam silenciar para escutar nem queriam fazê-lo.

Essa situação desencadeou indagações inquietantes. Por que as pessoas não param para escutar e têm dificuldades para a escuta? E quanto ao papel do olhar, poderia servir como facilitador para a aprendizagem musical? Uma educação do olhar, conjuntamente com uma educação auditiva, poderia contribuir para a compreensão musical? E quanto às crianças com dificuldade de aprendizagem, que abordagem musical poderia ocorrer no espaço escolar? Que influências teriam no desempenho desses alunos os aspectos emocionais?

Para responder a essas questões, ou enriquecer minha ação pedagógica, percebi que necessitaria estudar mais sobre educação musical. A Universidade de Passo Fundo, nesse período, ofereceu o curso de especialização em Educação Musical, onde estudos que realizei resultaram na monografia sob o título “Abordagens funcionais do canto coral – Coral do Departamento de Apoio às Atividades da Terceira Idade”. O grupo surgiu sob minha responsabilidade, dentro do trabalho da Secretaria Municipal da Criança e Ação Social da Prefeitura Municipal de Passo Fundo. Com o grupo o trabalho coral foi realizado por cinco anos, com cerca de cinquenta idosas, na faixa etária de sessenta a oitenta e cinco anos.

Até esse ponto já havia trabalhado com adultos nos coros, nas graduações da UPF e da UnC e junto à terceira idade; faltava-me contudo, contato com crianças e adolescentes. Atendendo a esse desejo, a Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo convidou-me, em 2002, para apoiar o trabalho que realizava com coros infantis

nas escolas municipais. Aceitei o convite com o objetivo de observar como as crianças respondiam à música, e um novo mundo então se abriu, pois em minhas observações revelaram possibilidades enormes para a educação musical.

O trabalho com coral infantil resultou em experiências gratificantes, permitindo-me observar as crianças aprendendo música com flauta doce. Inicialmente, trabalhei com sessenta alunos por semana, da 4ª até 8ª série, obtendo resultados musicais, para alguns, surpreendentes; outros, todavia, não correspondiam da maneira esperada. Como uma primeira observação, constatei que os melhores resultados eram obtidos por crianças que paravam para escutar, que se aquietavam para entender as propostas, ao passo que outras ficavam agitadas. Em diálogo com as coordenações pedagógicas das escolas, concluí que os agitados eram os alunos “problemáticos” em sala de aula, sobre os quais havia muitas reclamações por parte dos professores em geral, pois não “paravam”, não “escutavam”. Essa constatação me levou a perguntar: Crianças que apresentam problemas emocionais têm dificuldades para compreender o significado do que escutam? Escuta sem compreensão pode gerar dificuldade de aprendizagem? A música pode contribuir para dirimir as dificuldades e reconduzir o aluno a um equilíbrio emocional, que lhe permita uma educação de qualidade para a vida?

Essas questões foram desencadeadas na UnC com alunas de Educação Artística, observadas em algumas disciplinas musicais nas graduações em Música, Artes Visuais, Fonoaudiologia e Pedagogia da UPF e novamente levantadas com crianças na rede municipal de ensino de Passo Fundo, tomando dimensões significativas na minha reflexão sobre ensino-aprendizagem de música. Assim, a busca de possíveis respostas para tais dúvidas motivou meu interesse em cursar disciplina como aluno especial no Programa de Educação Continuada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como também em realizar mestrado em Educação na mesma universidade.

As reflexões instauradas pelas leituras e debates confirmam que o processo da educação musical está perpassado de posturas psicopedagógicas, que podem facilitar ou dificultar a escuta, bem como que o olhar e a educação de ambos os aspectos podem contribuir para que o processo ensino-aprendizagem seja eficaz como meio de inserção dos sujeitos na sociedade. Tais afirmações remetem à última população que veio ao meu encontro de forma instigadora, dando-me a certeza de que é possível e necessário desenvolver uma pesquisa que possa contribuir para as reflexões a respeito da prática pedagógica musical. Com esse objetivo, crianças com dificuldades de aprendizagem formariam o grupo de sujeitos que contribuiriam para a investigação que me propus realizar.

Ao considerar a interatividade entre sujeitos e seus ambientes, a rotulação imposta pelo sistema escolar, onde se constata uma segregação velada, e, ao mesmo tempo, a emergente discussão sobre uma inclusão rápida e permanente desses sujeitos, procurei descobrir como crianças com dificuldades de aprendizagem se apropriam das acepções inclusas nos enunciados musicais e como influências emocionais permeariam as sessões com música. A pesquisa teve, portanto, como questões norteadoras: O que acontece durante o processo da construção musical desses sujeitos? Que intervenções são necessárias para que a compreensão musical se efetive? Que práticas musicais podem executar esses sujeitos? Como a educação musical interfere na autoestima destes sujeitos?

2 - RAZÕES E PRETENSÕES DO ESTUDO

O estudo teve a intenção de tornar mais compreensíveis alguns problemas no universo das dificuldades de aprendizagem e produzir informações à educação no que se refere à compreensão musical de crianças com déficit de aprendizagem, sem considerar a relação deficiência de aprendizagem e música como um trabalho essencialmente de musicoterapia.

Consideramos a proposta de pesquisa relevante porque a área de conhecimento compreendida sob a designação “dificuldades de aprendizagem” não tem abordado a música como componente importante e necessário para compor o leque de estratégias reordenadoras do processo de aprendizagem em crianças identificadas como portadores de DA. O campo musical, com seus conhecimentos, experiência estética e conjunto de competências sonoras, pode ser encarado como coadjuvante para que crianças com DA voltem a crescer, pensar e aprender sobre o mundo, podendo conquistar um espaço digno na sociedade, que apregoa educação de qualidade para todos.

Especialmente para a área de educação musical, penso que uma pesquisa orientada nesse âmbito pode demonstrar a importância da música num espaço delicado como é o daqueles que apresentam dificuldades para aprender. Claro está que existem saberes originários de experiências e estudos em ambientes escolares diversos, todavia talvez ainda não sejam suficientes para a inclusão de pessoas em situações desfavoráveis de aprendizagem e, em alguns casos, com direitos especiais. Também se torna possível refletir sobre o quanto e como são incluídas as crianças em situação de aprendizagem deficitária e como a música pode dar suporte e orientar estratégias pedagógicas como as adotadas por outros campos de conhecimento, como a psicologia, a fonoaudiologia e até mesmo a pedagogia.

Crianças diagnosticadas com DA, ao serem expostas a atividades desafiadoras no âmbito da escuta (compreensão auditiva), do olhar (compreensão visual), da leitura musical (compreensão das acepções musicais expressas pela grafia) e prática musical (canto e/ou instrumentos), desde que levadas a pensar sobre esses aspectos, podem desenvolver novos estágios de compreensão do mundo, fato que desencadeia o entendimento do seu entorno, com a conseqüente desenvoltura em novas ações realizadas.

Refletir sobre uma proposta pedagógica de educação musical para pessoas com DA talvez seja o maior impulso que moveu esta investigação, visto que é possível estabelecer um diálogo entre a educação musical, a educação e a educação especial, apesar da escassez de estudos que viabilizem o entrelaçamento dessas idéias. Comprometer-se com a busca de conceitos específicos para sanar algumas dúvidas que preocupam o meio profissional, que se inquieta diante de informações insuficientes para fundamentar escolhas pedagógicas adequadas para crianças que fogem da “normalidade” prevista pelo sistema educacional, foi a motivação para trabalhar com uma investigação desta natureza.

A investigação, como motivo imediato, pretendeu contribuir para a ampliação de reflexões educativas musicais, pois, como afirma Louro (2006), “há escassez de metodologias musicais que abranjam de maneira mais enfática determinadas dificuldades, bem como é pequeno o número de pesquisas científicas na temática educação musical direcionada a esse público”. As crianças com DA também precisam de um objetivo maior, pois, conforme Violeta Gainza, “o objetivo da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, respostas de índole musical. A música pode, ao penetrar no homem,

romper barreiras de todo o tipo, abrir canais de expressão e comunicação, e induzir a modificações significativas na mente e corpo”.

Com essa argumentação, o objetivo do estudo é entender o que acontece durante o processo da construção musical em sujeitos com dificuldade de aprendizagem em diversas atividades musicais. Nesse sentido, estuda-se que ações musicais seriam adequadas ao perfil desses sujeitos, que conceitos musicais seriam pertinentes ao âmbito deste perfil de aluno e que organização de conteúdo seria viável para uma reflexão pedagógica sobre a educação musical para sujeitos com DA.

3 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa, desde as reflexões iniciais até o resultado aqui exposto, evoluiu por várias articulações com a finalidade tornar mais nítido o objeto de pesquisa. Inicialmente, era intenção investigar como se estrutura a compreensão musical em sujeitos com dificuldade de aprendizagem. No entanto, a convivência com algumas crianças com DA provocou um redirecionamento da questão. Como a assiduidade das crianças se revelou inconstante e a ação musical promovida em determinado dia só podia ser retomada, às vezes, quinze dias após, os conteúdos apresentados e as observações anotadas e/ou gravadas apresentavam dados sempre em via de formação, dando a impressão, durante todo o tempo, de que o processo estava na primeira sessão, ou seja, era um constante recomeçar, com os dados em constante repetição. Entendendo que não podíamos ter crianças mais assíduas, optamos por indagar a respeito de que práticas musicais poderiam ser executadas com alunos com DA.

Assim, reformulado o projeto, elaboramos uma proposta musical que considerasse os conceitos selecionados anteriormente para a discussão teórica. Durante a coleta de dados, além da questão da assiduidade mencionada, outro fator foi observado: algumas crianças, ao chegar à sala, mostravam disposição de espírito, elevado bom humor, porém outras vinham desanimadas e ansiosas. Esse fato dificultava a execução da proposta musical, bem como o recolhimento das informações necessárias ao futuro processo de análise. Nessa situação, surgiu o questionamento a respeito da instabilidade emocional das crianças frequentadoras do espaço musical em pauta: O que ocorria na vida daquelas crianças para que revelassem tão grande oscilação de humor? Destacamos que a criança que chegava à sala desanimada saía da sessão sorridente, falando muito e algumas vezes cantarolando as melodias executadas na aula; quanto à

criança animada desde o princípio da sessão, saía da sala com acentuada alegria estampada no rosto. Nesse sentido, portanto, a participação nas atividades musicais era motivo de satisfação, que espontaneamente manifestavam por meio de gestos e expressões faciais.

Diante de tal circunstância, em diálogo com cada criança constatamos que vivenciam uma acentuada desvalorização. Assim, a questão da autoestima passou a ter observação mais enfática, pois formulamos a hipótese de que o aluno com baixa estima e com dificuldades de aprendizagem, relatadas pelos documentos das instituições (escolas e Cemae), teria maiores dificuldade na consecução das ações musicais propostas nas sessões.

A partir desse preâmbulo das sessões com sujeitos com DA, além de verificar que práticas musicais poderiam executar, passamos a seguir de perto as mensagens que os pequenos transmitiam no ambiente, que, a princípio, pensávamos ser somente musical. Passamos, portanto, a observar não somente as respostas musicais que davam, mas os seres humanos que as produziam. O registro do trabalho ocorreu por anotações e gravações das sessões realizadas. No princípio era intenção efetuar gravações em vídeo também, porém com um estudo piloto realizado concluímos que com os apontamentos e gravações de áudio seria possível colher material suficiente para o trabalho futuro.

De acordo com o foco desta pesquisa, os objetivos para realizá-la foram definidos conforme apresentado a seguir.

A pesquisa aqui relatada tem caráter qualitativo. De acordo com Triviños (2001, p. 18), a sistematização da pesquisa qualitativa iniciou-se no final da década de 1960 e nos primeiros anos da década de 1970, porém foi somente na década de 1980 que obteve grau de igualdade com a pesquisa quantitativa no que se refere à sua aceitação científica. A pesquisa qualitativa difere da quantitativa, visto que suas conclusões não

objetivam enumerações estatísticas; o objetivo final não é a quantificação dos dados, a generalização das hipóteses levantadas, o estabelecimento de leis, mas, sim, a compreensão dos dados específicos de determinado fenômeno.

A investigação pretende avaliar um processo de ensino-aprendizagem em música, tendo por finalidade produzir dados descritivos que contemplem o ponto de vista do pesquisador, as ações dos sujeitos observados, a perspectiva dos pais, professores, psicólogos e pedagogos envolvidos com os sujeitos. Caracteriza-se, assim, como estudo de caso, que “é uma descrição minuciosa, rica de um aspecto de uma cultura actual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objectivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas” (sic) (KEMP, 1995, p. 111).

O método da investigação utilizado na pesquisa foi o descritivo. A origem da palavra “método” é grega, *methodos*, composta de *meta* (através de, por meio de) e *hodos* (via, caminho). “Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto do qual se possa alcançar os objetivos projetados” (PIRES, 2005, p. 69).

3.1 Sujeitos da pesquisa

O grupo escolhido para esta pesquisa foi composto por seis alunos da rede municipal de ensino de Passo Fundo que são atendidos pelo Centro Municipal de Atendimento ao Educando da Secretaria Municipal de Educação (Cemae). São crianças encaminhadas pelas escolas municipais com uma avaliação prévia de dificuldades de aprendizagem. No Cemae passam por nova avaliação de pedagogos e psicólogos e, sendo diagnosticadas com DA, ingressam no rol de atendimentos individuais, sob os

olhares da pedagogia e da psicologia. Tendo em vista esses aspectos individuais de atendimento do Cemaec, foi proposta a mesma sistemática para as sessões de música com as crianças selecionadas.

3.2 Perfis dos sujeitos

OLM

O aluno OLM tem quatorze anos e está na quarta série do ensino fundamental, em escola localizada nas proximidades da Universidade de Passo Fundo. O pai é aposentado e a mãe trabalha somente em casa; tem dois irmãos menores. Para iniciar o seu histórico na escola pode ser mencionado o fato de ter frequentado a pré-escola por dois anos e ter sido reprovado duas vezes na primeira série.

De acordo com “parecer descritivo” da escola onde estuda, “é um menino com muita dificuldade motora, não copia, não tem organização e não consegue fazer as atividades e se expressar oralmente”. Para a escola, “é um menino teimoso, que não respeita as orientações dos professores e brinca no horário de aula. Não se interessa pela maioria das atividades fazendo-se de desentendido e de vítima”. Como palavras finais, o parecer afirma que ele “necessita de um acompanhamento mais individualizado e especializado. Sugestão: psicopedagogo...”.\

Para o Cemaec a criança mostra-se apática, dependente, imatura, cansa com facilidade, tem dificuldade de concentração e manifesta dificuldades nas áreas da visão, da linguagem, da linguagem expressiva e, acentuadamente, na área da motricidade, apesar de conseguir ajustar-se às normas escolares construídas coletivamente. Também mantém bom relacionamento com os professores, colegas e funcionários da escola e

participa nas atividades propostas em grupo ou individualmente. Essas questões foram observadas, segundo o Centro de Atendimento, pelos professores da escola onde o menino estuda, bem como em conversas com os familiares, os quais informaram que a criança cai com facilidade e não possui equilíbrio. No parecer do Cemae ainda consta que o aluno, durante o projeto de reforço na escola, “não conseguiu ler, obedecer limites, ordenar letras para formar nomes, escrever e falar com clareza. Treme permanentemente e escreve usando as duas mãos (ambidestro)”. Esses aspectos geraram encaminhamento a pediatra, oftalmologista, psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista e ao setor pedagógico.

Com referência ao aluno em questão, a área de psicologia do Cemae menciona que na primeira entrevista ele estava vestido adequadamente para a idade e sem sinais físicos de violência, mostrando-se ansioso e inseguro; sua mãe, por sua vez, mostrava-se irritada e com pouca paciência em relação à criança. A avaliação psicológica foi constituída de observações, entrevista individual com o aluno, anamnese realizada com a mãe e bateria de testes, aplicados a fim de investigar as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades motoras.

Na avaliação psicológica do Cemae constatou-se que o aluno “possui algumas dificuldades para encarar a realidade, é desconfiado e sendo assim ergue defesas psíquicas contra o mundo buscando isolamento, com tentativa inconsciente de conservar-se inacessível das relações interpessoais, sendo introvertido, tímido e passivo”. Apesar disso, tem desejo de aprovação social, apresentando “boa evolução psicosssexual, com desejo de ser mais velho, buscando proteger”, nas palavras do Cemae. Apresenta-se, no entanto, “dependente da figura materna e conflituoso com a figura paterna que aparenta ser autoritário e explosivo”.

O aluno, nessa mesma avaliação, é citado como capaz de adaptação social, “pois busca aprovação principalmente da mãe”, mas sofre pressão familiar para não errar. Conforme expressão dos psicólogos, a criança, “mesmo quando não tem capacidade para resolver os problemas, seus pais negam que ele tenha dificuldades”.

Tendo em vista os testes realizados com o menino, no parecer consta que ele “possui QI 58 intelectualmente deficiente, tendo falha no hemisfério direito do cérebro, possuindo memória remota prejudicada, indicando possível falha no lobo temporal esquerdo”. Para os avaliadores, “se encontra no nível de pensamento concreto”, e indicativos apontam para transtorno de déficit de atenção e lesão orgânica, condição que direciona o aluno para deficiência mental leve. Isso, somado à cobrança social e à negação dos pais de que tenha dificuldades (na opinião do pai o menino é preguiçoso e desinteressado), tem dificultado sobremaneira o desempenho social do aluno.

O parecer, por fim, indica que o aluno precisa frequentar “sala de recursos do Cemae para auxiliá-lo no processo pedagógico, consulta a neurologista e grupo terapia para auxiliá-lo na questão da socialização”.

ODE

O aluno ODE tem nove anos e está na primeira série do ensino fundamental, em escola localizada num bairro da periferia de Passo Fundo. A família do aluno é composta de sete pessoas: além dos pais, há dois irmãos, com idades de dez e quinze anos. O pai não possui emprego fixo e a mãe trabalha como doméstica; é uma pessoa calma, ao contrário do marido, que se mostra muito nervoso. Este, ao receber a notícia da esposa que estava grávida (gravidez do menino ODE), inicialmente demonstrou satisfação, todavia, aos poucos, foi demonstrando desconforto com a situação. Segundo

expressão da mãe, “ODE nasceu afogado por causa do cordão umbilical”. Foi um bebê doente, chorava muito e hoje, durante o sono, é agitado, chora e fala dormindo. No convívio familiar a criança obedece à mãe, porém se posiciona com teimosia perante o pai. Em alguns momentos revela agressividade para com os professores e colegas.

De acordo com o parecer da área de psicologia, “tem atitudes comportamentais vivenciadas com a figura paterna agressiva”. Assim como a família, vive em constante nível de ansiedade por medo do pai, que é alcoólatra e bate nos filhos. O menino relata que tem medo disso. Para os psicólogos do Cemaec, “exteriormente também agride”. A mãe seria a figura representativa da proteção. Ela trabalha fora na busca de sustento à família, deixando os menores sob os cuidados do filho mais velho, que, de acordo com o parecer psicológico, “reflete a cara de agressividade do pai com os menores”.

A escola, por sua vez, encaminhou o aluno para o Cemaec tendo em vista “apatia e dificuldade de concentração” e por apresentar dificuldades nas áreas de linguagem. Embora as evidências acusem ajuste às normas escolares construídas coletivamente, regular relacionamento com professores, colegas e funcionários da escola e participação nas atividades propostas em grupo ou individualmente, apresenta acentuada dificuldade na fala, revelada por pronunciar palavras diferentes daquelas outras crianças.

De acordo com a avaliação psicológica, onde também é mencionada a dificuldade de aprendizagem, o aluno necessita de tratamento familiar, bem como de reforço na classe de apoio escolar para “reforçar sua compreensão pedagógica”. Tendo em vista essa constatação, a criança foi encaminhada para avaliação na sala de recursos do Cemaec e a partir dessa etapa passou a receber semanalmente atendimento de pedagoga.

CAS

O aluno CAS tem dez anos e é filho único. A mãe trabalha somente em casa e o pai é operário. Apresenta indícios que sugerem tendência à obesidade infantil, com altura dentro dos padrões esperados para a idade que possui. Como impressão inicial poderíamos deduzir que é uma criança ansiosa e que manifesta pouca consciência a respeito do mundo que a circunda; tem seguidamente atitudes de denguiço e é lento para compreender as crianças do seu convívio.

No ambiente familiar, conforme expressão da mãe, foi possível inferir que é motivo de preocupação e alvo da impaciência tanto materna quanto paterna. Cria problemas com vizinhos, pois, não tendo limites, toma os bens de terceiros sem preocupação com o constrangimento social que essa atitude provoca. Também é motivo de muita censura pelos erros que comete, bem como pelas histórias esquisitas que inventa.

Quanto ao espaço escolar, o aluno CAS, em 2003, foi encaminhado ao Cemae pela escola com queixa de agressividade, falta de concentração, agitação e por se apossar dos objetos dos colegas. Nesse período foi afastado da escola tendo em vista a agressividade constante para com colegas e professores.

Em 2007, conforme manifestação da escola, CAS está apresentando tolerável sociabilidade com a turma, visto que nem sempre respeita as regras de convivência do grupo; atende às provocações e procura o momento certo para revidar. Tem comunicação clara com os colegas, porém não demonstra curiosidade pelos temas trabalhados e é apático. Quanto à realização de tarefas, tem dificuldade especialmente nos aspectos da leitura e da escrita; participa lentamente das propostas, mas sempre com ajuda de um monitor; apresenta dificuldades no reconhecimento do alfabeto e dos números e no momento está tentando aprender a escrever o próprio nome.

Do ponto de vista psiquiátrico, conforme relatório do Cemaec, “apresenta uma Psicose Infantil e um Retardo Mental de moderado à grave”. Já passou por rotina de medicamentos tendo em vista a constatação dos transtornos hiperkinético, psicótico e de conduta. Para a área psicológica, não reconhece suas limitações, possui dificuldades cognitivas e orgânicas, com perturbações no pensamento e no comportamento; tem características de uma criança imatura e com dificuldades de concentração. Como aspecto relevante ao entendimento do caso é possível mencionar que sua mãe também recebe acompanhamento psicológico.

De acordo com uma avaliação pedagógica na Sala de Recursos do Cemaec do aluno CAS, “percebeu-se dificuldade na compreensão dos gestos e da linguagem, alterações marcantes na forma ou conteúdo do discurso, repetindo imediatamente palavras e/ou frases ouvidas (fala ecológica), ou utilizando-se de estereotípias verbais e de frases ouvidas anteriormente e empregadas de forma idiossincrática”. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, no momento das observações o aluno manifestou “dificuldade psicomotora nas seguintes áreas: esquema corporal (formação do eu, figura humana), lateralidade, orientação espacial, temporal e equilíbrio. Possui boa motricidade fina em recorte, colagem e pintura, mas em desenhos livres não tem como identificar o mesmo (desenho sem forma definida). Na motricidade ampla em relação à noção corporal nomeia somente partes simples e conhecidas e as mais complexas confunde ou esquece”.

Na área afetiva “percebeu-se inversão pronominal onde ele se refere a ele mesmo utilizando-se da terceira pessoa do singular ou do seu próprio nome. Apresentou alterações marcantes na produção da fala, com peculiaridades quanto à altura, ritmo e modulação. Manifestou conduta socialmente embaraçosa, pois não firma a atenção nas atividades realizadas sendo que fica falando palavras sem teor de fundamento e rindo

sem necessidade e sem maiores motivos. Ansioso por alimentos, pergunta freqüentemente pela mãe, mas consegue ficar sozinho durante os atendimentos na sala de recursos”.

Portanto, no aspecto pedagógico, “o aluno encontra-se num nível de aprendizagem abaixo da sua idade cronológica. Apresenta avanço muito lento e às vezes parece esquecer do que aprendeu. Na oficina pedagógica mostra-se um pouco agitado, reclama para fazer as tarefas solicitadas, precisa de auxílio e atendimento individualizado na realização das atividades”.

AUG

O aluno AUG tem onze anos e está na primeira série do ensino fundamental. Estuda em escola localizada num bairro da cidade de Passo Fundo, cujos moradores em sua maioria são operários. O pai é aposentado e a mãe trabalha como confeitadeira. Mora com o pai e mais quatro irmãos mais velhos, tendo em vista o abandono por parte da mãe; foi criado desde os três anos pelo pai e por duas irmãs.

No que se refere ao percurso escolar, de acordo com o encaminhamento da escola, o aluno teve uma adaptação escolar muito boa, embora em sala de aula apresente dificuldade de concentração, agressividade e agitação. Age de forma independente e não apresenta problemas de conduta. Conforme o documento que encaminhou o menino, ele manifesta dificuldades “nas áreas da linguagem e linguagem expressiva, além de ser uma criança muito agitada, agressiva e hiperativa e não se relaciona bem com os professores, colegas e demais funcionários da escola”. Durante as tarefas propostas somente dá resposta satisfatória individualmente, mesmo porque a professora aplica trabalhos diferenciados, conseguindo “impor limites” por meio de atividades orais.

Para a área pedagógica o aluno somente consegue realizar trabalhos individualmente, pois raramente consegue trabalhar em pequenos grupos, visto que briga em demasia com os colegas, os quais têm restrições para tê-lo por perto. O aluno demonstra envolvimento com “material concreto, jogos. Busca o apoio da família, mas se observa que pouco ajuda, porque em vez de ensinar o pai faz os temas” (sic). A criança tem presenciado manifestações do pai como “acho que não adianta. É um caso perdido”. “Eu me aposentei mais cedo por causa dele. A mãe abandonou ele e eu tive que criar”. “Deixei de trabalhar mais cedo por causa dele e ele não aprende nada na escola”. “Não consegui mais nada na vida depois que me aposentei para criar ele”. “Aprenda as coisas. Se não a gente conversa em casa”.

Caso tais expressões ocorressem antes de qualquer sessão, o menino emudecia e expressava recusa em participar das atividades propostas. Dificilmente voltava a responder aos incentivos e ações a ele destinadas.

ELI

O aluno ELI tem dez anos e está na segunda série do ensino fundamental em escola municipal localizada num bairro da periferia do município de Passo Fundo. O pai trabalha como pedreiro e a mãe, como doméstica. Frequentando a escola, já foi reprovado na primeira série. Passou por avaliação psicológica junto ao Cema e, conforme parecer da área, “constatou-se necessidade de priorizar com máxima brevidade encaminhamento para oficina de aprendizagem”.

De acordo com o relato da professora responsável pela turma onde ELI está inserido, ele apresenta “bastante dificuldade na aprendizagem bem como no relacionamento com os colegas de classe. Está apresentando melhoras na aprendizagem,

mas continua com dificuldade. Também está melhorando o relacionamento com os colegas”. Segundo a professora, o aluno mantém ótimo relacionamento com ela.

Junto à Sala de Recursos do Cemaec constatou-se que o aluno ELI apresenta dificuldades na construção de frases, adição e subtração; lê soletrando e de algumas letras não lembra o nome e/ou o som. É um aluno que demonstra esforço e concentração, embora aja com extrema lentidão. Ao observá-lo foi possível deduzir que é uma criança ansiosa e que tem consciência das dificuldades vivenciadas na escola. Ao ser interpelado sobre as razões por que frequenta a Sala de Recursos, com expressão facial de “dor”, disse: - “Porque eu não faço as coisas na escola!”

Durante as sessões, enquanto realiza as ações musicais propostas, ELI demonstra preocupação com o exterior da sala; olha para a porta, para as janelas e tem sobressaltos quando a porta é aberta e alguém entra. O mesmo acontece quando escuta gritos, embora sejam emissões das crianças que estão na escola em alguma atividade fora da sala de aula. Como a Sala de Recursos é parte de um prédio onde funciona uma escola regular, muitas vozes são ouvidas ao redor. Interrogado a respeito da preocupação, ELI manifestou: - “É o meu pai! (... Silêncio...) Se não faço direito ele briga!”

Desde o primeiro contato com as atividades musicais, o aluno demonstrou interesse, porém produz sons acanhados. Foi necessário incentivo constante para mantê-lo afastado de atitudes de aborrecimento. Em algumas sessões ele chegou a mencionar expressões como:

- Não tenho jeito para isso.
- Isso o quê? – pergunta o professor.
- Ler e cantar isso!

No entanto, é um aluno que afina, tem voz adequada para as músicas e, lentamente, decifra as palavras das canções e consegue atribuir-lhes significados e/ou entender o que significam.

DAN

O aluno DAN tem dez anos e está na primeira série do ensino fundamental, em escola localizada num bairro da periferia de Passo Fundo, cujos limites geográficos estão próximos a propriedades rurais do município. O pai e a mãe trabalham em plantações de hortaliças e têm pouca escolaridade, tendo estudado somente até a primeira e terceira séries, respectivamente. Conforme relato da mãe, o nascimento do menino ocorreu imediatamente após um episódio que envolveu o pai e a polícia. Ao ver o marido fugindo de policiais, ela teria ficado muito assustada e logo em seguida entrara em trabalho de parto, e “o guri nasceu”. Também mencionou que “achou que era menina, porque queria uma”.

De acordo com ficha de anamnese do Cemae, foi constatado que o menino tem sono agitado, dorme bastante e fala muito enquanto dorme. Apresenta um comportamento “nervoso, chora muito e briga em demasia com os pais e irmãos”. Gosta de desenhos e da Xuxa na televisão e tem muita atração por filmes de terror.

Segundo a escola que o aluno frequenta, ele apresenta dificuldades nas áreas da “visão, auditiva, linguagem e linguagem expressiva. É uma criança que se mostra apática, desinteressada, imatura e tem dificuldade de concentração”. Conforme a mãe, “ele tem problema de ouvido. É surdo”.

Em abril de 2008, chegando ao Cemae para triagem, veio acompanhado por um vizinho, o qual informou que a mãe da criança estava “no hospital cuidando de outro

filho que apresenta uma doença raríssima, cujo nome não foi mencionado nos documentos do Centro de Atendimento, e o pai estava construindo um muro”.

A família relata que DAN não escuta, porém exames realizados descartaram o fato. De acordo com parecer do setor de fonoaudiologia, o menino “tem um ‘tique’ (ou uma sequela destes mal diagnósticos (sic)”, pois, quando questionado, “por mais que ele escute o mesmo emite o som *ah?* - *ah?*”. Inicialmente, a fonoaudióloga deduziu que ele não escutava realmente; no entanto, mesmo sem a repetição da pergunta, o menino dava resposta à questão formulada anteriormente. De acordo com parecer do Centro de Atendimento, o fato de a mãe de DAN não dar atenção suficiente aos outros filhos por causa do menino doente, já mencionado, “pode estar levando o DAN a ter esse tipo de comportamento”.

Como parecer final, o Centro de Atendimento ao Educando enunciou que o menino apresentou “distúrbio de linguagem por provável alteração neurológica (alteração no processamento auditivo central?); portanto, deverá iniciar fonoterapia” (sic). Também mencionou que a criança deveria ser encaminhada para tratamento odontológico e para avaliações neurológica, psicológica e pedagógica.

3.3 Procedimentos

Inicialmente, a pretensão era trabalhar quarenta minutos por semana com cada sujeito durante dez semanas. No entanto, problemas administrativos surgidos na Prefeitura Municipal de Passo Fundo – Secretaria Municipal de Educação – desestabilizaram a organização de parte da pesquisa que já estava projetada.

No final de 2007, entre os meses de novembro e dezembro, a Secretaria Municipal de Educação realizou reuniões de avaliação e reformulação de alguns aspectos do Cemaec, decidindo que a área pedagógica sairia do local onde funciona o Centro de Atendimento e passaria a atender em quatro escolas com salas de recursos próprias. A partir de janeiro de 2008 iniciou-se a organização das salas para que no mês de março os atendimentos às crianças pudessem ser retomados com regularidade. Duas escolas avançaram e conseguiram algum progresso na preparação dos ambientes. Todavia, no final de março circunstâncias político-administrativas afetaram muitos segmentos da administração municipal e o Centro de Atendimento foi um setor que sofreu algumas interferências. Diante de tal situação, uma sala de recurso foi ativada de forma inconsistente, fazendo atendimento às crianças em ambiente também destinado a grupos de terceira idade, embora em horários diferenciados.

Por essa razão, crianças que apresentavam boa assiduidade e que comporiam o grupo de sujeitos da pesquisa atendidas no Cemaec não retornaram integralmente, com o que a estrutura de trabalho para coleta de dados ficou comprometida. Visando recompor as condições favoráveis ao projeto, uma solicitação foi feita à coordenação da sala de recursos em funcionamento, sendo cedidos espaço físico e horários para a finalização da coleta de dados. Deste, três meninos participaram dessa etapa e as sessões foram realizadas em uma sala anexa à sala da professora que atendia outras crianças. Esse espaço possui quadro, mesas amplas, bancos altos, estantes com vários materiais destinados às mais diversas atividades escolares, além de classes empilhadas num canto da sala.

Uma parte da coleta foi efetuada em outra escola, que quinzenalmente oferecia uma sala de aula para trabalhar com uma criança (OLM). No entanto, para manter contato semanal com o aluno, visto que a sala de aula não poderia ser utilizada todas as

semanas, as atividades musicais foram realizadas também no refeitório da escola, após o horário da merenda das crianças.

Os dados foram coletados em sessões oferecidas a seis alunos originários de diferentes escolas.

3.4 Recursos e processos utilizados na coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados recursos físicos como sala de aula, ateliê de grupo da terceira idade e refeitório, quadro, giz, marcadores para quadro branco, estante para partituras, instrumentos musicais (flauta doce - soprano e contralto, pandeiro, triângulo e piano em três sessões no início da coleta com os alunos CAS, ODE E AUG), metrônomo, aparelho de som, CDs, gravador, máquina fotográfica e partituras.

No que se refere ao conteúdo trabalhado com as crianças, alguns aspectos musicais foram explorados, em atividades que priorizavam a escuta e a prática musical por meio de exercícios rítmicos, canto e/ou flauta doce, ou seja, à escuta foram destinados os momentos iniciais das sessões, atividades que provocavam maior atenção auditiva formavam a parte introdutória das ações musicais.

Nos exercícios rítmicos a imitação e jogos de pergunta/resposta delineavam as ações. No âmbito do canto, melodias infantis populares eram exploradas com instrumento melódico e voz. A flauta doce, por sua vez, trazia uma síntese dos desafios musicais anteriores através de incipientes fragmentos musicais das melodias executadas no momento do canto.

3.5 Organização dos dados

1. Todas as sessões foram registradas em diário próprio para cada sujeito.
2. Anotações de cada sessão foram objeto de redação.
3. Nomes e menções que possibilitassem determinar a identidade dos alunos foram substituídos por siglas.
4. Cada sujeito foi denominado com três letras a fim de que pudesse ser identificado sem que, com tal procedimento, sua identidade fosse revelada.
5. Os sujeitos são originários de diferentes escolas.

3.6 Análise e interpretação dos dados

De posse dos dados coletados e com as sessões transcritas, iniciou-se a análise, realizada conforme as etapas que seguem:

3.6.1 Leitura das transcrições

As transcrições resultantes das sessões com os alunos que participaram da pesquisa foram alvo de atenta leitura e reflexão, com o objetivo de verificar que atividades musicais e aspectos emocionais haviam ocorrido nos encontros com os alunos. Nesse momento deu-se o aparecimento mais efetivo do quadro norteador das cenas observadas, surgindo atividades de compreensão rítmica e instrumental (percussão - triângulo e pandeiro), vocal, melódica instrumental (flauta doce), escuta musical e questões relacionadas à autoestima. Essas atividades foram consideradas para a análise, as quais serão motivo de considerações nos resultados.

3.6.2 Disposição das atividades musicais e aspectos emocionais

A disposição das atividades foi estabelecida com base no que foi evidenciado com cada aluno. O número de atividades de cada participante foi ordenado em ordem decrescente, ou seja, do maior número ao menor. Desse modo, foram encontrados os seguintes números de eventos:

Aluno OLM	
Aspectos musicais e emocionais	Quantidade
Compreensão rítmica e instrumental – percussão	18
Escuta musical	15
Vocal	14
Autoestima e desempenho musical	11
Melódica instrumental – flauta doce	1

Aluno ODE	
Aspectos musicais e emocionais	Quantidade
Melódica instrumental – flauta doce	10
Compreensão rítmica e instrumental – percussão	9
Escuta musical	7
Vocal	4
Autoestima e desempenho musical	3

Aluno CAS	
Aspectos musicais e emocionais	Quantidade
Vocal	10
Compreensão rítmica e instrumental – percussão	10
Autoestima e desempenho musical	5
Escuta musical	3
Melódica instrumental – flauta doce	0

Aluno AUG	
Aspectos musicais e emocionais	Quantidade
Compreensão rítmica e instrumental – percussão	7
Autoestima desempenho musical	6
Melódica instrumental – flauta doce	4
Vocal	3
Escuta musical	1

Aluno ELI	
Aspectos musicais e emocionais	Quantidade
Compreensão rítmica e instrumental – percussão	13
Vocal	10
Escuta musical	9
Autoestima e desempenho musical	6
Melódica instrumental – flauta doce	3

Aluno DAN	
Aspectos musicais e emocionais	Quantidade
Compreensão rítmica e instrumental – percussão	6
Escuta musical	6
Autoestima e desempenho musical	4
Vocal	2
Melódica instrumental – flauta doce	2

As atividades mencionadas evidenciaram situação heterogênea entre os alunos observados, havendo predominância de alguma, que podem ser destacadas como cenas relevantes; para outros, no entanto, as mesmas ocorrências não apareceram de forma saliente. Essa constatação nos permite a conclusão de que houve manifestações tão diferenciadas entre os sujeitos porque os indivíduos são, desde a mais tenra idade, diferentes. Por existirem diferenças entre as pessoas suas expressões individuais tendem à diversidade e o desenvolvimento não ocorre, portanto, da mesma maneira para todos.

É sabido que a criança vem ao mundo trazendo possibilidades. De acordo com Vayer (1993, p. 11)

O aspecto dinâmico da memória genética, apresenta-se sob dois aspectos complementares:

- potencialidades ou capacidades em potencial, as quais, relacionadas com a aleatoriedade que preside à distribuição genética, são diferentes de um sujeito para outro;

- processos pré-determinados, aqueles que permitem a vida e a sobrevivência do ser enquanto organismo e aqueles que permitirão atuar sobre o meio-ambiente, igualmente determinados, mas somente na sua organização temporal.

A criança nasce também com potencialidades, as quais permitem a elas realizar ações de atualização permanente, porém cada uma delas é diferente uma da outra, porque “as potencialidades que condicionam as estruturas somáticas e neurológicas, o temperamento bem como as aptidões gerais, são distribuídas de forma diversa” (VAYER, 1993, p. 11). Assim, nem todas as crianças percebem ou experimentam da mesma maneira as diferentes influências do ambiente familiar e cultural em que estão inseridas. Nesse sentido, as interações sujeito – meio ambiente são observadas de forma muito individualizada em cada criança. Embora existam características comuns em todos os indivíduos, “existem diferenças individuais maiores ou menores, na organização dos esquemas de ação, no conhecimento do corpo, na organização das capacidades de compreensão [...]”. (VAYER, 1993, p. 15).

4 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO MUSICAL: DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

Muitas crianças aprenderão a ler e escrever sem dificuldades, ao passo que outras precisarão de ajuda para obter sucesso na mesma atividade. Nas primeiras séries do ensino fundamental, o insucesso na escola tem sido motivo de estudo de diversas áreas de conhecimento preocupadas com a aprendizagem, em busca de explicações sobre os fatores que interferem no sucesso das crianças em idade escolar, bem como de respostas para a melhoria do ensino.

Para dificuldade de aprendizagem não existe definição comum, visto que as DAs formam um grupo diversificado de difícil definição. Contudo, o baixo rendimento é a mais evidente manifestação de dificuldade de aprendizagem, embora esta possa ser transitória ou permanente e possa ocorrer a qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem. As DAs, no entanto, causam danos marcantes no desenvolvimento de muitas habilidades da criança. Potencialmente, todas as pessoas têm uma dificuldade de aprendizagem em algum aspecto, porém a sociedade identifica apenas algumas pessoas com o rótulo de dificuldade de aprendizagem. Como exemplifica Sternberg (2003, p. 15), as habilidades que constituem a aptidão para a leitura são diferentes das que constituem aptidão para a matemática, que, por sua vez, são diferentes das que constituem a aptidão para a música. Por isso, uma pessoa pode ser um leitor capaz, mas um músico ruim ou vice-versa.

As pessoas nascem com uma tendência natural para aprender, como teorias sobre o funcionamento psíquico têm comprovado. Nesse sentido, é possível lembrar que bem depressa elas aprendem a mamar, falar, andar, pensar e a realizar uma infinidade de outros atos que resultarão em garantias à sobrevivência e à caracterização do ser humano. “Por volta dos três anos já somos seres curiosos, capazes de construir as

primeiras hipóteses a respeito da nossa existência” (BOSSA, 2000, p. 11). Portanto, o ser humano já traz consigo a possibilidade de aprender e de construir através de seguimentos inatos. Contudo, caso essa naturalidade não ocorra, com certeza algo está acontecendo e contrariando uma norma da natureza. Neste caso, o desajuste deve ser identificado e corrigido para uma rota normal, a fim de que a aprendizagem seja uma descoberta prazerosa, consciente e animadora para novos interesses.

A educação musical pode ser uma alternativa diferente para encorajar a criança com DA. A música, como área de conhecimento, em seu amplo campo epistemológico, pode ajudar a criança a alcançar seu potencial, despertando uma consciência maior nos âmbitos da visão e da audição, áreas dos sentidos físicos fundamentais para a interação entre sujeito e ambiente. Como cada estudante deve ter uma oportunidade para destacar-se em algo, a música pode prevenir também evasões e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem ao oferecer oportunidades para que crianças com dificuldades em outras disciplinas do currículo possam ter êxito; assim, passarão a ver a escola como um espaço de convívio prazeroso e de desafios à inteligência.

A música, além da educação musical, com as propriedades específicas que aborda, também tem a tarefa de reeducação, recuperação e terapia, o que equivale a dizer que a ação pedagógica e a multiplicidade de influências em nível psíquico e físico podem promover na pessoa uma reconstrução de seus esquemas de pensamento, os quais podem gerar novos mapas mentais, que servirão de guias para olhares e escutas do mundo circundante de perspectivas diferentes daquelas até então vivenciadas (ONTORIA, 2004, p.28).

As dificuldades específicas de aprendizagem têm sido definidas de muitas maneiras diferentes. Para Fonseca, dificuldade de aprendizagem

é uma desarmonia evolutiva, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica. A DA traduz uma irregularidade biopsicossocial de desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente traduz, na maioria dos casos, problemas de lateralização e de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e outros tantos fatores inerentes a uma desorganização da constelação psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que as simbolizam. (2008, p. 568)

Com base no ponto de vista do *Diagnostic and Statistical Manual*), da American Psychiatric Association, há o consenso de que

as dificuldades de aprendizagem são danos marcantes no desenvolvimento de habilidades específicas, como as habilidades de leitura, com relação ao nível esperado de habilidades, tendo como base a educação e a inteligência de um indivíduo. Esses danos interferem na vida cotidiana e na realização acadêmica. Entretanto, não se devem a déficits físicos, como déficits visuais ou auditivos, ou a condições neurológicas adquiridas, como aquelas causadas por trauma cerebral. As dificuldades de aprendizagem raramente podem ser diagnosticadas antes do fim da pré-escola ou do início do ensino fundamental. (STERNBERG, 2003, p, 15)

Como observamos, idéias transcritas denunciam uma demarcação modelar, padronizada. Dificuldade de aprendizagem em algum aspecto todas as pessoas têm, porém o sistema social identifica apenas alguns sujeitos. Nessa identificação, as atividades de leitura revelam crianças incapazes de respostas adequadas ao esperado

pelo meio acadêmico, no qual se dá muita atenção a esse campo de conhecimento. Esse fato é explicado pela importância que tal ação tem na formação da criança, visto que a leitura é um instrumento importantíssimo de acesso às demais áreas de conhecimento. Saber ler é uma capacidade necessária para que a pessoa consiga adaptação e integração ao meio social; logo, quem tem dificuldade na leitura encontrará consideráveis problemas para tomar um ônibus, pedir uma refeição utilizando-se de cardápio, preencher formulários, assinar documentos e tantas outras situações do cotidiano.

Tendo em vista facilitar a aprendizagem da leitura, estudos têm sido efetuados acerca das habilidades envolvidas nesse processo, com o objetivo de definir a operacionalidade de cada habilidade já durante o período pré-escolar para estimulá-las, procurando, assim, facilitar a alfabetização. Nesse sentido, exercícios sugeridos em bibliografia corrente objetivam treinar os pré-requisitos necessários ao processo de aprendizagem da leitura. Entretanto, apesar de todo o empenho que se tem dispensado, para muitas crianças aprender a ler ainda é uma atividade difícil. Classificadas como crianças com alguma dificuldade de aprendizagem, dificilmente elas conseguem atingir uma alfabetização adequada para acompanhar todo o processo de ensino sem um suporte de uma reeducação psicopedagógica.

Psicopedagogia é um termo usado desde o século XIX e reflete o interesse de filósofos, médicos e pensadores em refletir sobre o conhecimento, na perspectiva das pessoas que aprendem ou que têm dificuldades para aprender. Com a especialização profissional, surgem disciplinas como psicologia, orientação profissional, didática. O termo reflete necessidades interdisciplinares, ou seja, analisar as relações entre quem aprende e o objeto de sua aprendizagem em suas diferentes perspectivas. Conforme Macedo (2005, p. 93), Piaget, em sua obra, algumas vezes se refere ao termo “psicopedagogia”.

De fato, considerar o conhecimento como construção supõe um compromisso psicopedagógico, interdisciplinar, que coordena pontos de vista, que reflete sobre o desenrolar dos processos de aprendizagem e a valia de aprender aquilo no qual investimos o melhor de nossos esforços. A aventura do conhecimento é compartilhada, portanto reúne ao mesmo tempo interesses psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, lingüísticos, artísticos e culturais. (MACEDO, 2005, p. 93)

Essa aventura também é compartilhada em relação ao objeto de conhecimento e suas relações causais, espaciais e temporais. A compreensão da regularidade das coisas, das propriedades dos objetos “nesta aventura de conhecer se expressa em uma relação interindividual com todos os sentimentos, desejos, simpatias, projetos comuns, dificuldades de comunicação ou negociação que suscita.” (MACEDO, 2005, p. 94). O autor salienta que “é razoável supor que a Epistemologia Genética de Piaget considera o conhecimento em uma perspectiva psicopedagógica, porque reflete sobre ele de um modo interdependente, sabendo que o sujeito que conhece o objeto que se quer conhecer são irreduzíveis, complementares e indissociáveis” (2005, p. 94).

Nesse sentido, a reeducação psicopedagógica apresenta-se como uma intervenção terapêutica junto a pessoas que apresentam dificuldades para aprender. Mas como ocorre essa intervenção e quem são nela envolvidos? A intervenção ocorre com orientações aos pais sobre como lidar com as dificuldades que ocorrem e aos sujeitos com novos desafios nos aspectos que se apresentam deficientes, carentes de maiores competências em desenvolvimento.

E o que é esperado da escola? A escola deve criar espaços e horários adequados para construir e desenvolver a aprendizagem. Aos professores, por sua vez, é fundamental que conheçam e saibam reconhecer dificuldades de aprendizagem em seus

alunos em suas aulas no ambiente educacional e social escolar, no meio social mais amplo em que está inserida a escola, bem como em si mesmos (DROUET, 2000, p. 45).

O trabalho docente tem como objeto central o processo de ensino-aprendizagem, que se caracteriza por um dinamismo comunicativo entre professor e aluno. Nesse processo comunicativo há uma interação constante entre ambos, da qual resultam as aprendizagens, caso não surja alguma dificuldade que venha a intervir na ação educativa. Como parte de um processo social de comunicação, a aprendizagem apresenta quatro elementos (comunicador ou emissor, mensagem, receptor e meio ambiente) que precisam funcionar sem falhas. Caso um deles mostre funcionamento inadequado, haverá obstáculos à comunicação, o que poderá causar problemas de aprendizagem (DROUET, 2000, p. 48).

Crianças que se afastam de um processo de ensino-aprendizagem adequado do ponto de vista da escola passam a ser vistas como alunos com dificuldades de aprendizagem, que refletem realidades alheias à homogeneidade idealizada pelo ambiente escolar. São, pois, classificadas no âmbito das “dificuldades de aprendizagem”, que

não é um rótulo puramente biológico nem puramente social, e sim uma interação entre os dois fatores. O fato de alguém ser rotulado como tendo uma DA depende não apenas da composição biológica ou da situação social da pessoa, mas do que corresponde a uma loteria que lança uma certa composição biológica em um certo meio social e varia segundo o tempo e o lugar. (STERNBERG, 2003, p. 7)

O processo de rotulação é muito variável, pois pode ser visto de uma forma numa situação histórica e social e, em outra, apresentar com diferenças marcantes; pode variar dentro de um mesmo estado e até de uma escola para outra.

A história das dificuldades de aprendizagem é uma história não apenas sobre um conjunto de dificuldades de aprendizagem, mas também sobre indivíduos, famílias, escolas e até tribunais que precisam de ajuda. Por isso, o rótulo DA reflete uma interação entre uma certa composição biológica e o ambiente. Não está limitado a um único bilhete de loteria. (STERNBERG, 2003, p. 7)

No que tange aos sistemas de identificação das DA, Sternberg (2003, p. 33) afirma que são confusos e inconsistentes, mostrando-se úteis para a acomodação das crianças com DA, porém não dando suporte à correção dos pontos fracos. O autor sugere que é chegado o momento de usar a teoria e a pesquisa psicológicas atuais como base para as intervenções. A rotulação de um aluno com DA é consequência da interação entre o sujeito e o ambiente em que vive e acontece numa sucessão de situações bem ou mal resolvidas. No que se refere à escola, a rotulação “concentra-se nas dificuldades de aprendizagem, especialmente as dificuldades de leitura, embora trate também, de passagem, dos transtornos de déficit de atenção” (STERNBERG, 2003, p. 9). Além desses aspectos, crianças com DA também podem revelar dificuldades na linguagem, na escrita e na solução de problemas matemáticos.

Sternberg e Grigorenko (2003, p. 10) consideram os transtornos de déficit de atenção como diferentes das dificuldades de aprendizagem porque envolvem em sua base déficit de atenção, e não de aprendizagem. No entanto, frequentemente, ambas as desordens ocorrem ao mesmo tempo nos indivíduos, ficando difícil ocupar-se de umas sem considerar as outras. E nesse processo, geralmente, a atenção é dirigida às dificuldades de leitura porque “são as dificuldades de aprendizagem mais comuns, e porque são extremamente prejudiciais ao desenvolvimento educacional dos indivíduos e aos resultados, à motivação, à auto-estima, ao sucesso profissional e a outros aspectos

na vida além da escola” (STERNBERG, 2003, p. 9), pois as DA precisam ser percebidas “não apenas como biológicas, cognitivas ou ambientais, mas como a interação entre indivíduos e ambientes” (STERNBERG, 2003, p. 10).

Gardner (1994, p. 6) salienta que há autores que acreditam “nos efeitos alteradores (e benéficos) do ambiente e da educação”. Para as crianças, estudar música consistiria numa oportunidade de desenvolver inúmeras relações consigo mesmas e com o mundo. Esses aspectos não devem diminuir a função da educação musical como instrumento pedagógico específico, cuja qualidade precisa ser equiparada com outras disciplinas, sob pena de sucumbir às situações dinâmicas do ambiente e da educação como um todo. Aprender a pensar e a agir com desenvoltura não são particularidades que se adquirem de forma imediata, mas tomam novas configurações após reflexões provocadas e ações desafiadoras, ambas instigadas pela curiosidade do como fazer. Aos professores de música cabe “observar o que a criança compreende e como vivencia a ação que realiza” (ARONOFF, 1993, p. 27). No ambiente escolar a valorização das respostas do aluno, por parte do professor, alenta a autoestima da criança. Esse é um quesito básico para o desenvolvimento da curiosidade, para a possibilidade de correr riscos, para o pensamento e ação divergentes, que são características do sujeito criativo, da pessoa que está preparada para perguntar e responder, quaisquer que sejam as condições (ARONOFF, 1993, p. 27)

Nesse sentido, Dockrell (2000, p. 36) expõe que

investigar apenas a criança não é adequado. Devemos considerar o contexto maior em que ela está inserida. Nem sempre os problemas são decorrentes da própria criança. As crianças podem estar respondendo a um sistema educacional ou a um ambiente familiar que não atende suas necessidades. Devemos considerar a natureza interativa do problema e o contexto em que ocorre.

Não raro é possível encontrar crianças que prontamente dominam sistemas de símbolos, mas que com frequência experimentam dificuldades ao entrar na escola. Para elas foi fácil falar e compreender a linguagem, porém ler e escrever tornaram-se um desafio; jogos numéricos e contar é divertido, mas as operações matemáticas inquietam.

De algum modo, a aprendizagem natural, universal ou intuitiva que acontece no lar ou em seus arredores, durante os primeiros anos de vida, é de uma ordem inteiramente diferente da aprendizagem escolar que agora é requerida em todo o mundo alfabetizado. (GARDNER, 1994, p. 6)

Mesmo quando a escola tem aparência de sucesso e quando atinge os desempenhos planejados, falha em cumprir importantes missões. Essa afirmação encontra apoio num corpo de pesquisas educacionais das últimas décadas, cujos resultados apontam que mesmo estudantes oriundos de boas escolas, com notas e resultados elevados, reconhecidos por seus professores, “não exibem uma compreensão adequada dos materiais e conceitos com os quais eles têm trabalhado”. (GARDNER, 1994, p. 7)

Assim, talvez de forma incipiente seja possível questionar se na escola são proporcionadas atividades que preparam o aluno para “compreender”. Para muitos professores, a maior parte das atividades realizadas em aula exige esforço de compreensão, como quando a criança realiza um exercício de gramática, aprende um conteúdo de história, responde a questões a respeito de uma leitura ou elabora um resumo. Mas a compreensão pode aumentar com algum exercício específico? O que fazer quando, após uma avaliação, constata-se que o aluno não compreendeu efetivamente o conteúdo? O professor pode dar novas explicações e, ainda assim,

verificar que não ocorreu mudança na compreensão do aluno. O que pode estar acontecendo é que ele não está compreendendo a incompreensão do aluno. Caso não esteja atento aos pensamentos e ações dos alunos, é possível que não consiga desenvolver neles um nível mínimo de compreensão necessária à dinâmica da escola e, sobretudo, da vida.

Aqui parece que chegamos aos limites da intervenção pedagógica, a qual estaria predestinada ao insucesso se aplicada comparativamente entre crianças que compreendem rápido e bem e crianças que “têm dificuldades”. Neste aspecto, investigar cada criança individualmente é atitude básica para se entender se os problemas são exclusivos dela, ou se a escola e a família também estão contribuindo para a leitura deficiente de mundo e sua conseqüente incompreensão. Geralmente, os professores percebem os progressos acontecerem, mas não estão aptos a entender quando e como aconteceram. Treinamento permanente, ajuda na escola ou em casa, situações comuns em sala de aula, as características do grupo de alunos são fatores interferentes que não permitem avaliar os percursos individuais. Então, diferenças de progresso entre alunos numa sala de aula desencadeiam uma rotulação de DA para aqueles que não atingem as expectativas de compreensão esperadas pelo sistema escolar. “Saber decifrar, saber reconhecer palavras direta ou indiretamente não fornece (infelizmente!) a chave de todos os textos escritos, mesmo quando é, evidente, uma competência necessária” (CHARTIER, 1996, p. 114).

A incapacidade de dominar um código impede a criança de ler e, se não lê, não compreende; se não compreende, não faz. Para a compreensão “é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação” (CHARTIER, 1996, p. 115). Não é possível compreender as situações apresentadas nos livros se forem totalmente estranhas à experiência, ao conhecimento e

exteriores ao meio da criança. Para esta “os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e outras crianças”. (CHARTIER, 1996, p. 115)

As artes, a música, quando levadas até a criança, animam os seus interesses em outras direções, encorajando-a para um entendimento do mundo com maior dinamismo. O entusiasmo pode colocar o entendimento auditivo e visual em níveis mais elevados, levando a uma compreensão do mundo mais adequada. Compreender amplamente o mundo é fundamental para a criança, para os professores e para os pais, e a música pode ser uma segura ferramenta de compreensibilidade de muitos aspectos que permeiam a educação.

A educação, quando vista num processo global, progressivo e permanente, exige diversas formas de estudos para ser aperfeiçoada. Como sempre existirão diferenças entre os indivíduos e diversidade nos ambientes dos alunos que precisam de tratamento diferenciado, é necessário elaborar e propor atividades que colaborem para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento crítico do educando. A música, nesse âmbito, pode se tornar um forte componente para transformar a aprendizagem num ato prazeroso no cotidiano do aluno e do professor. Além disso, o ensino da música pode exercer nas crianças um efeito positivo em relação ao funcionamento do cérebro, como também trazer-lhes benefícios educacionais e evolutivos de alcance maior ainda. (LEHMAN, 1993)

Há, portanto, muitas razões para incluir a música na escola. Paul R. Lehman (1993) enumera algumas cujo teor é argumento daqueles que acreditam que a música pode ser um sustentáculo na educação de crianças que respondem adequadamente às expectativas do sistema educacional, mas, sobretudo, de crianças que necessitam de apoio pedagógico especial para ordenar ações produtivas na escola e no ambiente social

onde estão inseridas. Para o autor, a música pode transmitir a herança cultural de um grupo às gerações seguintes, porque é uma das mais poderosas, das mais precisas e das mais importantes manifestações de cada patrimônio cultural. Por isso, o aluno que não estuda música na escola estaria sendo enganado, como se houvesse deixado a escola sem estudar matemática ou ciências.

A educação, entre vários propósitos, tem o dever de ajudar o aluno a alcançar seu potencial, e o potencial musical é uma das habilidades básicas presentes em cada pessoa. A melhor maneira de desenvolver esse potencial é permitir que o estudo musical comece cedo e continue durante a adolescência. Lehman (1993) sugere que cada pessoa cujo potencial musical não tenha sido desenvolvido estaria privada de uma das experiências mais satisfatórias que a vida tem a oferecer. Assim, as escolas devem oferecer aos alunos oportunidades para que ponham à prova os limites de suas potencialidades na maior quantidade possível de aspectos do esforço humano, visto que, quanto mais oportunidades tenham à sua disposição, maiores probabilidades haverá de que a vida dos estudantes seja mais completa e rica.

Todos os dias e a todo o instante estamos rodeados de música, e subjacente à superficialidade da música trivial existe um reino maravilhoso e variado de música profunda e cativante. O acesso a esse mundo musical pode ser fácil quando derrubadas as barreiras do desconhecimento, pois a beleza e o prazer são de fácil acesso para todas as pessoas. O estudo de música pode abrir a fechadura dessa porta; pode acrescentar a satisfação que os alunos obtêm da música, permitindo-lhes compreender e desfrutar da música mais sofisticada e complexa. Qualquer pessoa pode aproveitar a música num nível rudimentar, porém o estudo sequencial pode afinar a percepção dos alunos, elevar seu nível de apreciação e expandir seus horizontes musicais.

Lehmann (1993) adverte que algo que implicitamente se ensina nas escolas é que para cada pergunta há uma resposta correta; porém, fora da escola raramente existem respostas bem definidas para os problemas mais importantes que a sociedade deve enfrentar. Esses problemas não se prestam ao formalismo de soluções graduais como aquelas que nos ensinam na escola. A música, no entanto, é diferente das outras disciplinas básicas, na medida em que não reflete uma preocupação por respostas corretas, podendo tolerar e acomodar ambiguidades como na vida. Com a música aprendemos a lidar com a subjetividade. Nesse sentido, bem mais que outras disciplinas, ela se parece com a vida mesmo, contribuindo para equilibrar os currículos; ajudando a compensar o que, de outra maneira, no mundo real, poderia ser uma visão distorcida na resolução de problemas.

Cada estudante deve ter oportunidade para destacar-se em algo. A música na escola pode prevenir evasões ao oferecer oportunidades para que estudantes com dificuldades em outras disciplinas do currículo possam obter êxito; para alguns, ainda, pode tornar a escola tolerável. Nesse sentido, muitos professores de música conheceram alunos que permaneceram na escola unicamente pela alegria e satisfação de participar de atividades musicais, pois somente nas aulas de música seus talentos eram reconhecidos; assim, eram respeitados em suas contribuições e valorizados em suas conquistas.

Para Lehmann (1993), o mais importante de tudo é que a música exalta o espírito humano e intensifica a qualidade de vida, pois transforma a experiência humana; traz alegria e prazer para homens, mulheres e crianças em cada sociedade e em cada cultura; traz consolo nas atividades cotidianas e é uma qualidade indispensável para nossa felicidade, como em ocasiões mais solenes; representa um dos instintos mais básicos dos seres humanos. Por isso, a música ela tem brindado tantos em toda civilização

conhecida e seguirá propiciando esse alento por muito tempo para qualquer pessoa que possa percebê-lo.

4.1 - AS IDÉIAS DE PIAGET

O desenvolvimento humano inicia ao nascer e é possível compará-lo ao crescimento orgânico. Ambos se orientam essencialmente para o equilíbrio. “O desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 2006, p. 13). Há, portanto, uma lei gradual de estabilização. Desse ponto de vista da inteligência, a instabilidade e incoerências das idéias infantis aos poucos tomam a direção da sistematização do raciocínio do adulto. No âmbito da vida afetiva, sentimentos mais equilibrados aumentam conforme avança a idade e, nesse sentido, “as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual”. (p.13).

Para Piaget (2006, p.13), a forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática do que o desenvolvimento da mente. Todavia, ao atingir a evolução ascendente começa uma evolução regressiva, cujo destino é a velhice. Como certas funções psíquicas dependem do estado dos órgãos, seguem curva semelhante. Nas crianças, o desenvolvimento mental pode ser visto como uma construção contínua, que sofre impacto considerável em torno dos sete anos com o início da escolaridade; fato que se relaciona a significativas modificações no desenvolvimento mental e social da criança nesta idade.

Nesse período, a capacidade de concentrar-se individualmente ao trabalhar sozinha e a colaboração efetiva ao trabalhar em grupo são progressos observados nas crianças. Após os sete anos a criança tem capacidade de cooperar, pois não confunde mais o ponto de vista próprio do ponto de vista do outro. Neste período também se estabelecem as possibilidades de discussões, tendo em vista a compreensão e o respeito ao modo de ver dos outros. Conforme Piaget (2006, p. 41),

As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica.

Essa idade revela uma criança com os primeiros indícios do desenvolvimento da reflexão. Atitudes impulsivas e egocentrismo intelectual passam a dar lugar ao ato de pensar antes da ação, iniciando, portanto, a aquisição do custoso processo que é a reflexão. Nesse momento a criança volta-se para novas coordenações, visto que se distancia do egocentrismo social e intelectual. De acordo com Piaget (2006, p. 42), “reflexão é uma discussão que se tem consigo mesmo, do modo como se agiria com interlocutores ou opositores reais e exteriores (uma deliberação interior). Pode-se então, por um lado, dizer que a reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada e que a discussão socializada é apenas uma reflexão exteriorizada”. Complementando, o autor afirma que “toda a conduta humana é ao mesmo tempo social e individual”, sem que se possa dizer qual dos aspectos vem em primeiro lugar.

No que diz respeito aos progressos do pensamento, nessa fase aparecem novas formas de explicação, que são, de alguma forma, procedentes das anteriores, mas com o acréscimo de correções. É possível dizer que uma criança se desenvolve gradativamente nos múltiplos aspectos do pensamento, porém a grande conquista do pensamento infantil nessa etapa são as noções de tempo, de velocidade e de espaço. Conforme Piaget (2006, p. 52), “o pensamento infantil só se torna lógico por meio da organização de sistemas de operações, que obedecem às leis de conjuntos comuns, e essas operações podem-se associar entre si de todas as maneiras”.

Ao mencionar o pensamento infantil, Piaget subentende, obviamente, o pensamento adulto e que entre um e outro existem diferenças. Em seus primeiros livros, sustenta que a criança começa sendo “pré-lógica”, no sentido da necessidade de uma construção progressiva das estruturas lógicas. Ao observar seus filhos, Piaget compreendeu que as ações constituem o ponto de partida das futuras operações da inteligência. A operação, aqui, vem a ser uma ação interiorizada que se torna reversível e que se coordena com outras em estruturas operatórias de conjunto. (PIAGET, 2006, p. 70).

Como as operações assim definidas só terminam por volta de 7 ou 8 anos, existe, portanto, um período “pré-operatório” do desenvolvimento, que corresponde ao que chamei, antes, de período “pré-lógico”. As operações se constituem em duas etapas sucessivas: uma “concreta”, entre 7 e 11 anos, mais próxima da ação, e a outra “formal” ou proposicional, somente depois de 11-12 anos. (PIAGET, 2006, p. 70).

De acordo com Beyer (1988, p. 90), no período sensório-motor a percepção auditiva e os demais órgãos do sentido estão em formação; essa percepção é a mais precoce visto que o bebê em formação no útero já está ouvindo e, ao nascer, reconhece a mãe pela voz. Neste aspecto, é possível constatar a enorme vantagem da percepção auditiva em relação à visão e ao tato, que se desenvolvem lentamente e não possibilitam o reconhecimento materno de forma imediata. É nesta etapa que se formam elementos que serão necessários para a formação posterior do fazer musical na criança. Embora não sejam musicais neste momento, são esquemas sensório-motores que geram a formação de noções, conceitos e outras estruturas.

No período pré-operatório, com uma diferenciação gradativa na percepção, vai esta se especificando segundo os órgãos dos sentidos, mantendo então o movimento entre percepção global e a percepção auditiva específica. Se no período anterior apenas há percepções e ações precursoras dos parâmetros musicais, neste abre-se maior leque de possibilidade sobre cada um deles. Isto porque já existem estruturas de pensamento capazes de captar mais profundamente as propriedades dos parâmetros e também capazes de explorar uma série de novas formas de lidar com os elementos do som. (BEYER, 1988, p. 91).

Ocorre neste estágio a passagem da abstração simples, também denominada “cognição motora”, para a representação. A assimilação musical, inicialmente, ocorre neste caso por imagens e, adiante, “por imagens-símbolo e finalmente, com a função consolidada, o fará pela representação”. (BEYER, 1988, p. 92). Neste período o jogo simbólico desenvolve-se no que se refere aos parâmetros musicais, e aqui também pode ser incluída a relação entre significante e significado. Nesta etapa, para que a criança possa evocar uma canção modesta de forma inteira, é essencial da parte dela muita ação e reflexão. Inicialmente, ela imitará sons; após, as passagens principais da canção; depois, os extremos, até adquirir inteiramente a representação da música. (p. 92).

A passagem de um domínio figurativo para um domínio operativo da música realiza-se no período operatório concreto. A possibilidade deste feito ocorre pela reversibilidade² nas operações, que passam por uma dinamização daquilo que até agora era apenas direcional. De acordo com Beyer (1988, p. 92), “a reversibilidade pode ser verificada também no binômio percepção-expressão, sendo que um retroalimenta o outro para os progressos sucessivos na música. Assim, a percepção é bidirecional”.

² “Entenderemos por reversibilidade, a possibilidade de desenrolar uma ação nos dois sentidos, isto é, de ir de A a B, mas igualmente de proceder de B a A; a reversibilidade é, pois, a capacidade de retorno”. PIAGET apud MONTANGERO, 1998, p. 225).

Afirma a autora que é neste estágio que a criança mostrará que possui condições de “desmontar” e remontar a canção, pois consegue analisá-la parte por parte e apreender o funcionamento das relações entre elas. “Destá forma a criança inicia-se nas relações de consequência e nas noções de verticalidade de uma melodia”. (BEYER, 1988, p. 92).

A etapa das operações formais, que abrange dos 11 ou 12 aos 15 ou 16 anos, mostra um indivíduo que “começa a raciocinar de forma hipotético-dedutiva e a aplicar os conceitos básicos do pensamento científico”. (DELVAL, 2002, p. 73). Beyer (1988, p.93), com um olhar mais específico no âmbito da música, afirma que neste período é observável outro progresso, o qual permite maior número de possibilidade do fazer musical: o pensamento hipotético-dedutivo. Até este ponto as conclusões tinham como base o concreto, o real; agora, “neste estágio o sujeito consegue seguir todo o percurso mentalmente até chegar às conclusões, sem precisar da ação sobre o real”. (BEYER, 1988, p. 93).

Piaget (1998, p. 187), a respeito do desenvolvimento das funções mentais e das aptidões da criança, afirma existirem dois fatos paradoxais. O primeiro revela que a criança pequena parece ser mais dotada que a criança mais velha nos campos artístico e musical. Ao estudar as funções intelectuais, é possível constatar um progresso mais ou menos sem interrupção, mas no campo da expressão artística, ao contrário, a impressão frequente é de retrocesso. O segundo fato conduz ao entendimento de que é mais difícil estabelecer fases regulares do desenvolvimento no caso das tendências artísticas do que no das outras funções mentais.

4.2 – TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM

Atualmente a importância dada aos problemas relacionados à aprendizagem tem aumentado significativamente. Em grande parte, isso se deve ao fato de que o sucesso da pessoa está ligado ao bom desempenho na escola. Por isso, um número maior de crianças é atendido por psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras e neuropediatras.

As dificuldades específicas para a aprendizagem referem-se àquela situação que ocorre com crianças que não conseguem um grau de adiantamento escolar compatível com sua capacidade cognitiva e que não apresentam problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos importantes que possam explicar tais dificuldades. Em fase escolar, muitas crianças apresentam certas dificuldades para realizar uma tarefa, em razão de inadequação da proposta pedagógica, da falta de capacitação do professor, de problemas familiares, entre outros.

Entretanto, a presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica, necessariamente, um transtorno, que se traduz por um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, as quais interferem no processo de apreensão e manutenção de informações de uma forma acentuada.

As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas de “percurso”, causadas por problemas da escola e/ou da família, que nem sempre proporcionam condições adequadas para o sucesso da criança. Nesse grupo igualmente se incluem as dificuldades que a criança pode apresentar em alguma disciplina ou em algum momento da vida, além de problemas psicológicos, como falta de motivação e baixa autoestima.

A identificação dos transtornos da aprendizagem nas crianças, bem como a devida intervenção, é inicialmente função da escola. No entanto, crianças com

transtornos da aprendizagem têm vários fatores de risco para dificuldades emocionais de comportamento, como críticas de adultos que não compreendem a incapacidade e as vulnerabilidades biológicas, frustração na escola, baixa autoestima.

A identificação precoce dos transtornos da aprendizagem pode melhorar o seu prognóstico. Além disso, é indispensável que tanto a criança como seus pais e os funcionários da escola tenham uma boa compreensão da natureza da incapacidade, a fim de minimizar o risco de a criança “sentir-se estúpida”, de prevenir fracasso escolar e evitar críticas por “não tentar” ou por ser “preguiçosa”, o que pode destruir a autoestima da criança e precipitar dificuldades emocionais e comportamentais. Geralmente, as crianças com DA são perspicazes, bem como muito mais conscientes de suas deficiências do que aquelas com problemas mais globais de cognição e de aprendizagem. É uma lástima escutar de uma criança chamar a si própria de “estúpida” quando é inteligente, porém incapaz de ler. (STUBBE, 2008, p. 58).

Os transtornos da aprendizagem abrangem “uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual” (ROTTA, 2006, p. 127). A descrição dos transtornos da aprendizagem, atualmente, é encontrada em manuais internacionais de diagnósticos de doenças: CID-10 e DSM-IV. A falta de exatidão do termo “transtorno” é reconhecida por ambos os manuais, porém justificam seu emprego para evitar problemas maiores, inerentes ao uso de expressões como “doença” ou “enfermidade”. Tanto a CID-10 como o DSM-IV apresentam três tipos de transtornos específicos: o transtorno da leitura, o transtorno da matemática e o transtorno da expressão escrita.

De acordo com Rotta (2006, p. 128), o transtorno da leitura tem como característica uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. O

transtorno da matemática, também conhecido como “discalculia”, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e, sim, à forma como a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. O transtorno da expressão escrita, por sua vez, refere-se apenas à ortografia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita.

Existem outras classificações quanto à origem das dificuldades de aprendizagem. Nas dificuldades primárias teríamos os transtornos da leitura, da matemática, da expressão escrita, bem como os transtornos da linguagem falada, os quais englobam o transtorno da linguagem expressiva e o misto. “As dificuldades secundárias seriam aquelas consequentes de alterações biológicas específicas e bem-estabelecidas e de alterações comportamentais e emocionais bem-esclarecidas” (ROTTA, 2006, p. 130). Ainda segundo a autora, “o aprendizado é um processo complexo, dinâmico, que resulta em modificações estruturais e funcionais permanentes do SNC. As modificações ocorrem a partir de um ato motor e perceptivo, que, elaborado no córtex cerebral, dá origem à cognição”. (2006, p. 130)

5 – RESULTADOS

A análise dos dados coletados nesta pesquisa, conforme exposto anteriormente, foi feita em duas etapas. Primeiramente, efetuamos leitura das transcrições buscando verificar que atividades musicais e aspectos emocionais haviam ocorrido nos encontros com os alunos. Em seguida, de posse das análises individuais nos propusemos identificar o que foi evidenciado com cada aluno.

5.1 Atividades musicais e aspectos emocionais

5.1.1 Compreensão rítmica e instrumental – percussão

DAN – S4³

*Nesta sessão⁴, trabalhamos com a música “Frère Jacques” (Frei Martinho). Durante a execução do CD, o aluno DAN pediu uma flauta porque **queria tocar junto**. Segurando a flauta com a mão direita, iniciou uma sequência de articulações (“tus”), que foram concomitantes às semínimas existentes na canção. Reproduzimos a música integralmente e DAN repetiu a execução anterior.*

- DAN, vamos escutar outra vez? O que você pode fazer diferente agora?

O aluno pensou, olhou para os lados, para a mesa e falou:

- Eu quero aqueles lápis.

*Entregamos os lápis, os quais o aluno pegou com a **mão esquerda**. Na **mão direita** manteve a flauta.*

- Toque a música de novo – disse.

*Colocamos a música em execução novamente e apreciamos o aluno **repetir** a longa sequência de sons já efetuada, e, ao mesmo tempo, **percutir os lápis na mesa**, procurando executar as figuras rítmicas da canção (semínimas, mínimas e colcheias). Houve desencontro entre as três fontes de som (CD, flauta, percussão) nesse momento da sessão, no entanto, insistindo para “tocar” mais uma vez, conseguiu melhorar a coordenação entre a flauta e o lápis, ligados ao som que se ouvia da gravação.*

Ao término exclamou, com um amplo sorriso:

³ As letras maiúsculas informam o aluno que participou das sessões e, na sequência, a letra ‘S’ faz referência à palavra sessão; após, a respectiva ordem da sessão realizada.

⁴ Ver anexo A.

- *Parece aquela “banda” da televisão!*
- *Que “banda”?*
- *Aquela que o homem fica na frente mexendo assim: (Agitou os braços lembrando a figura de um maestro à frente de uma orquestra.)*

Os sons musicais podem ser agrupados de diferentes modos e do ponto de vista da duração desses sons e de sua acentuação principalmente. “No plano de fundo musical, haverá uma batida regular, a pulsação⁵ (ouvida ou simplesmente sentida), que serve de referência ao ouvido para medir o ritmo”. (BENNETT, 1986, p. 12.)

De acordo com Mársico (2003, p. 58), o ritmo é o elemento musical que parece estar mais próximo da criança e ocupar, preferencialmente, sua atenção. Atividades rítmicas podem conduzir à educação do senso músico-rítmico, embora a capacidade natural para seguir um ritmo não seja encontrada em todas as crianças. Continua a autora:

No caso de se constatar dificuldade, nesse particular, é necessário iniciar os exercícios pela liberação do instinto rítmico. Sabe-se que os movimentos humanos não só geram ritmos, mas constituem um meio direto, útil e indispensável à liberação do instinto rítmico, primeiro passo para o desenvolvimento do senso músico-rítmico. (MÁRSICO, 2003, p. 59).

Para uma criança, conforme Mársico (2003, p. 115), o ritmo é um conceito difícil de definir, mas muito simples de expressar. Bater com palmas as sílabas dos versos de uma canção sem cantá-la é marcar o ritmo. Para que essa marcação ocorra adequadamente e esse conceito seja adquirido, os exemplos devem ser claros. O ritmo pode ser apreendido mais apropriadamente pela ação rítmica do que por meio de

⁵ Os tempos regulares sobre os quais se desenvolve o ritmo. Bater o pulso de uma música é seguir a pulsação natural e periódica da mesma. (MÁRSICO, 2003, p. 111).

explicações; é um elemento ao lado da melodia e da harmonia, que não pode ser confundido com compasso⁶, existindo naturalmente e cuja formação resulta da combinação de valores na sua sucessão. Já o compasso é invenção humana criada para facilitar a leitura e a compreensão do ritmo.

“O ritmo é direção e, originalmente, ‘ritmo’ e ‘rio’ estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações”. (SCHAFER, 1991, p. 87). Em sentido mais amplo, o ritmo divide o todo em partes e articula um percurso como degraus ou qualquer outra divisão arbitrária do percurso. “Ritmo é forma moldada no tempo como o desenho é espaço determinado.” (POUND apud SCHAFER, 1991, p. 87).

Os instrumentos musicais, habitualmente, são classificados em naipes⁷. Dessa forma, a orquestra pode ser dividida em quatro grupos ou “família” de instrumentos, os quais são formados pelas cordas, madeiras, metais e percussão. Os instrumentos de cada naipe possuem certas “características comuns à família. O naipe da percussão compõe-se daqueles instrumentos que são batidos, martelados, sacudidos ou estrondados e que podem ser divididos em dois grupos. O primeiro refere-se às percussões que possuem notas ou que têm possibilidades melódicas”⁸ (BENNETT, 1990, p. 51). De acordo com o autor, o segundo grupo é maior e nele são incluídas todas as percussões desprovidas de notas ou de qualquer possibilidade melódica; são instrumentos usados para a execução de ritmos, não de melodias. Entre estes se encontram o bombo, caixa clara ou tambor de guerra, pratos, triângulo, pandeiro, castanholas, bloco, matraca ou chicote e gongo.

⁶ O compasso divide-se em frações principais denominadas “tempos”, os quais, por sua vez, dividem-se em outras frações secundárias, denominadas “partes”, aqui chamadas subdivisões de tempo. (MÁRSICO, 2003, p. 115)

⁷ Grupos de instrumentos em que se costuma dividir a orquestra.

⁸ Tímpano, carrilhão com chapas de metal, xilofone com chapas ou cilindros de madeira, sinos de orquestra ou tubulares e celesta.

Desse grupo, foram selecionados o triângulo e o pandeiro, instrumentos que são de acesso fácil. Durante o processo musical foram utilizados constantemente nas sessões, envolvendo rapidamente os alunos deste estudo, os quais não tiveram dificuldades em manuseá-los. Com esses instrumentos ocorreram explorações e manifestações sonoras que revelaram empolgante momentos musicais, despertando reflexões que remeteram a importantes aspectos emocionais, alvo de considerações neste trabalho.

5.1.2 Atividade vocal⁹

CAS – S7

...

- CAS, o que você mais gosta de fazer aqui? Cantar ou tocar os instrumentos?
- O pandeiro, o triângulo... esses?
- Sim, esses.
- **Não gosto muito deles. Eu gosto mais é de cantar e sei cantar “todas” as músicas.**
- “Todas”? Quais são essas “todas”?
- **Tem aquela “das vinte e três letras”, o “marcha soldado”, a do “frei Martinho”, o “senhor capitão” e mais a “do pezinho”.**
- E quantas são?

O aluno mencionou as canções novamente e para cada uma delas prendeu um dedo da mão esquerda com a mão direita.

- **É uma para cada dedo. São cinco. É só para uma mão. Não tem música para a outra mão.**
- E se você trocar as músicas para a outra mão? Você pode fazer isso?

O aluno **pensou, olhou para as mãos, mexeu os dedos da mão direita e respondeu:**

⁹ De acordo com Brito (2003, p. 87), “é lugar-comum dizer que a voz é o nosso primeiro instrumento! Instrumento natural que é meio de expressão e comunicação desde o nascimento”. Para este estudo, no entanto, a voz não está sendo considerada como mais um instrumento. A ela foi destinado um espaço específico no processo musical desenvolvido nas sessões, aparecendo, portanto, como item separado das ocorrências instrumentais.

- *Acho que posso, mas eu não quero passar para a outra mão. Eu quero mais músicas para essa mão que não tem música. Deixa eu cantar essas que eu falei?*
- *Sim. Você canta eu toco com a flauta grande?*
- ***Mas você não sabe aquela “das vinte e três letras”!***
- *É verdade! Então eu toco junto só com as outras.*
- ***Tá! Vinte e três letras... ...***
...

A voz, como instrumento natural de expressão e comunicação, pode ser considerada o antecedente de todos os outros instrumentos musicais. De acordo com o contato estabelecido com os adultos, mediante imitações, invenção de sons vocais e a consequente resposta a essas partes, a voz é essencial para o desenvolvimento da criança nos aspectos afetivo, cognitivo e musical. (BRITO, 2003, p. 87).

De acordo com Brito (2003, p. 89), além de cantar a criança deve brincar com a voz; explorar possibilidades sonoras diversas, como imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes; entoar movimentos sonoros do grave para o agudo e vice-versa, pequenos desenhos melódicos, etc., num ambiente motivador e descontraído, livre de tensões exageradas. O educador precisa considerar que, falando e cantando com a criança, estará atuando como modelo e como um dos responsáveis pelo desenvolvimento vocal dessa criança.

O exemplo adequado da fala e do canto para a criança em desenvolvimento não pode ser negligenciado, principalmente ao educador, que, pelo seu papel, representa uma imensa força à observação inata do aluno. Via audição, muitas leituras podem ser realizadas, e a qualidade da fonte sonora tem interferência no progresso das manifestações vocais das crianças.

A criança, em seu desenvolvimento, a princípio, “toma apenas a voz para suas experiências com o som até reproduzir e criar o canto organizado. Só depois de muita

exploração cantada, as primeiras tentativas no uso de instrumentos tornar-se-ão mais produtivas.” (BEYER, 1988, p. 82). De acordo com Schafer,

“assim como o arquiteto utiliza-se do corpo para conceber as escalas de suas estruturas de vida cotidiana, a voz humana, em conexão com o ouvido, deve fornecer os referenciais para as discussões sobre o ambiente acústico saudável à vida”. (1991, p. 207)

5.1.3 Atividade melódica instrumental – flauta doce

DAN – S4

*Nesta sessão, trabalhamos com a música “Frère Jacques” (Frei Martinho). Durante a execução do CD, o aluno DAN pediu uma flauta porque **queria tocar junto**. Segurando a flauta com a mão direita, **iniciou uma sequência de articulações (“tus”), que foram concomitantes às semínimas existentes na canção**. Reproduzimos a música integralmente e DAN repetiu a execução anterior.*

Seja produzida pela voz humana ou por instrumento, a música desperta interesse nas crianças pequenas. Caso os pais, atentos a essa atitude, considerem relevante essa manifestação e invistam de alguma forma com uma atividade musical organizada, poderão ver concretizado um envolvimento musical da criança com manifestações vocais e/ou instrumentais, não permitindo, assim, que possibilidades musicais venham a permanecer inexploradas.

De acordo com Gainza (1964, p. 109), as crianças pequenas reconhecem espontaneamente diferenças de altura, intensidade e timbre sonoros, reagindo, às vezes,

de forma ostensiva diante de variações bruscas no âmbito de qualquer dessas qualidades. Também afirma que

toda melodia é percebida pela criança como uma unidade sonora que afeta diretamente sua sensibilidade e que, em certo momento, pode incorporar-se a sua vida interior. O que acontecerá neste sentido dependerá, tanto das qualidades intrínsecas da melodia, como das circunstâncias afetivas que rodeiam a audição ou a aprendizagem da mesma. (GAINZA, 1964, p. 110).

Para que se possa entender algo como melodia é preciso que o som se movimente em diferentes frequências, que mude de altura. Qualquer combinação de som pode ser considerada melodia e, dependendo do propósito para o qual foram pensadas, poderão ser apreciadas como bonitas ou feias. As melodias, geralmente, são inseridas em pontos fixos, as alturas (SCHAFER, 1991, p. 81), e algumas têm o poder de emocionar. Para Copland (1974, p. 46), “não se pode definir antecipadamente o que seja uma boa melodia, mas pode-se estabelecer algumas generalizações sobre melodias que já sabemos serem boas, e isso pode ajudar a tornar mais claras as características da arte melódica”.

Como peça acabada de música, uma melodia de qualidade deve apresentar proporções satisfatórias; deve dar a impressão de que está completa e que não poderia soar de outro modo. Seja qual for a qualidade da linha melódica tomada em si mesma, o ouvinte precisa ter em vista a função que ela tem numa determinada obra. É possível tê-la como pista a ser seguida de um extremo a outro num território musical desconhecido. (COPLAND, 1974, p. 52).

As melodias escritas em uma partitura, para que sejam executadas com instrumentos, requerem competência de leitura musical, que pode ser adquirida

mediante adequado acompanhamento pedagógico musical. Ler música implica uma compreensão simbólica específica que demanda tempo e paciência por parte do professor, do aluno e dos pais. Nesse sentido, alguns meios se fazem necessários para formar bons instrumentistas. Num primeiro momento, caso a criança seja muito pequena, seria pouco adequado ministrar-lhe rigorosas aulas, que requerem preliminar conhecimento teórico de música e condições físicas compatíveis com as exigências musicais do processo musical que se pretende desenvolver. Assim, é necessário pensar, por exemplo, em suas aptidões físicas, no tempo de que pode dispor no dia para os estudos, na finalidade dos estudos, no meio social em que vive, que pode favorecer naturalmente os estudos ou obscurecê-los.

O aprendizado de um instrumento musical requer reflexão se para identificar a maneira mais proveitosa e conveniente de empreender e prosseguir com seu estudo. O início requer calma e forma prazerosa, evitando que modos severos venham fatigar física e emocionalmente o aluno. Em prosseguimento, qualquer trecho ou movimento melódico deve ser construído lentamente, procurando levar o aluno a ter consciência das conexões entre a compreensão teórica necessária para execução musical, a coordenação motora e o ouvido. A qualquer músico é sempre necessário escutar a si mesmo, pois, ao escutar-se, seguramente estará desenvolvendo um aspecto necessário à conquista de boa qualidade sonora no futuro, seja vocal, seja instrumental.

5.1.4 Atividade de escuta musical

DAN – S4

...

Colocamos a música em execução novamente e apreciamos o aluno repetir a longa sequência de sons, já efetuada e, ao mesmo tempo, percutir o lápis na mesa, procurando executar as figuras rítmicas da canção (semínimas, mínimas e colcheias). Houve desencontro entre as três fontes de som (CD, flauta, percussão) nesse momento da sessão, no entanto, insistindo para “tocar” mais uma vez, conseguiu melhorar a coordenação entre a flauta e o lápis, ligados ao som que se ouvia da gravação.

Ao término exclamou, com um amplo sorriso:

- Parece aquela “banda” da televisão!*
- Que “banda”?*
- Aquela que o homem fica na frente mexendo assim:*

Agitou os braços lembrando a figura de um maestro de orquestra.

...

A música, como arte sonora, tem no ouvido o sentido que percebe os sons. Este sentido “não é só um órgão que capta, registra, mas um órgão que analisa, isto é, diferencia e identifica.” (MÁRSICO, 2003, p. 25). O ouvir, na criança, apresenta-se por inteiro. A percepção auditiva nessa faixa etária mostra-se sincrética, ou seja, global e indiferenciada. Não raro é possível encontrar crianças que não analisam o que escutam, porque não conseguem dissociar nem ordenar no tempo o objeto da escuta. No entanto, conforme crescem, as crianças passam a conferir significado aos sons “à medida que formam palavras compreensíveis para o ouvinte ou se organizam em música.” (p. 25). A percepção sonora é alcançada de forma progressiva e apresenta-se como uma interpretação de dados que chega à pessoa através da audição; trata-se de um processo que abrange muitos elementos, no qual interfere o estado de espírito do indivíduo. Disposições orgânicas, afetivas, bagagem de experiências e/ou informações contribuem

para que a percepção leve o indivíduo a ultrapassar o simples contato sensorial com o mundo e passando a compreendê-lo.

Para que uma criança possa classificar os sons ela deve ser capaz de inventariar esses sons, de discriminar e identificar os sons do meio ambiente e de objetos sonoros, caracterizá-los, reconhecer e reproduzir a direção dos movimentos sonoros, reproduzir melodias e canções e classificar os sons quanto à altura¹⁰, à intensidade¹¹, à duração¹² e ao timbre¹³. (MÁRSICO, 2003, p. 95).

A apreensão do escutar “com concentração e disponibilidade para tal faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se.” (BRITO, 2003, p. 187). As crianças são colocadas em contato com os sons produzidos pela voz humana, pelos sons corporais, pela natureza, pelas máquinas e pela música, à medida que o universo sonoro, natural e intencional vai sendo exposto à sua percepção auditiva.

A audição, sentido por meio do qual se percebem os sons, tem a finalidade de propiciar aos indivíduos a possibilidade de escutar, que é perceber e entender os sons. Para Brito (2003, p. 187), mais do que ouvir, que é um processo puramente fisiológico, escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro. De acordo com J. Akoschky,

a escuta tem grande importância na educação infantil, pois todos os demais conteúdos se alinhavam por meio da audição e da percepção. Escutar implica perceber diferentes aspectos, sendo que a percepção não se comporta sempre do mesmo modo. Há diferentes maneiras de perceber o mesmo

¹⁰ Característica do som determinada pela frequência das vibrações, isto é, da sua velocidade. Quanto maior for a velocidade da vibração, mais agudo será o som. (MED, 1996, p. 11).

¹¹ Amplitude das vibrações. É determinada pela força ou pelo volume do agente que as produz. É o grau do volume sonoro. (MED, 1996, p. 12).

¹² Extensão de um som. A duração é determinada pelo tempo de emissão das vibrações. (MED, 1996, p.12).

¹³ Combinação de vibrações determinadas pela espécie do agente que as produz. O timbre é a “cor” do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons harmônicos que acompanham os sons principais. (MED, 1996, p.12.).

fenômeno, dependendo de cada sujeito, de seu interesse, de suas experiências e seus conhecimentos prévios; as características particulares do objeto a ser percebido também serão muito importantes, e, além dos mais, serão determinantes a situação e o contexto em que o ato perceptivo venha a ocorrer. (apud BRITO 2003, p. 187)

Escutar trata-se de uma atitude que consiste em responder a uma solicitação de forma deliberada. Escutar é uma capacidade específica que utiliza o ouvido para integrar mensagens sonoras, entre as quais se insere a música. A escuta é tudo no sentido de que é uma capacidade de alto nível para a qual o homem está destinado, pois dela depende o seu futuro, visto que contribui para a organização de sua estrutura neuronal, que será condicionada pela própria escuta; conduz o homem a tornar-se um ser em ressonância com tudo o que vive e com tudo o que vibra. O homem evoluído caminha em sua direção e essa realidade concreta dá ao ouvido sua razão de ser e à música o sentido de sua existência. (TOMATIS, 1991, p. 113).

5.1.5 Atividade relacionada à autoestima e desempenho musical

OLM – S15

As sessões com OLM ocorrem às terças-feiras. Nesta sessão, sob número quinze, ele chegou diferente das outras vezes. Estava com indícios de que havia se banhado e era perceptível que havia aplicado gel no cabelo. Vestia roupas limpas e usava algum tipo de perfume.

- OLM, como você está arrumado! Aonde você vai bonito assim?

*- Em lugar nenhum! **Só vim na aula de música.***

O aluno ficou radiante. Pegou giz e, fazendo círculos no quadro, disse:

*- Professor, **eu sei que dia é hoje!***

- É mesmo? E que dia é hoje?

*- **Hoje é terça-feira.***

- E por que você sabe que hoje é terça-feira?

*- Eu sei, porque **a aula de música é sempre na terça-feira.***

Numa sessão anterior o aluno havia manifestado confusão em relação aos dias da semana e sobre programas e eventos da televisão.

- OLM, que legal isso que você falou! Mas, se hoje é terça-feira, que dia será amanhã?

Ficando em silêncio, aparentando tranquilidade, OLM respondeu:

- Amanhã eu não sei. Mas não é domingo. O domingo já passou. Professor, eu vi uma flauta num livro da biblioteca! Mas não era branca! Parecia marrom. Tem flauta marrom?

...

As crianças possuem um potencial extraordinário e têm capacidades inexploradas, que podem ser bem aproveitadas, dependendo do meio onde nascem. Assim, se recebem mensagens que vêm a inibi-las em terem amor para consigo mesmas, para terem confiança suficiente para se desenvolverem plenamente, crescem insatisfeitas.

Muitas vezes a falta de autoestima dos pais é transmitida a elas por meio de mensagens negativas cuja importância aqueles sequer imaginam. O papel dos genitores junto às crianças é fundamental, e o ambiente social não pode ser menosprezado para o desenvolvimento da autoestima dos pequenos em desenvolvimento.

Logo no início da infância as bases da autoestima são lançadas e o ponto inicial são atitudes a princípio sem grande significado aparente. Como exemplos poderiam ser mencionados o sorriso e o olhar da mãe para com o filho que requisita atenção. Não se sabe ao certo a partir de que idade é possível falar de autoestima, porém muitos psicólogos acreditam que a presença constante de pessoas adultas com rostos amáveis e interessadas na criança é importante para que ela aprenda a gostar de si mesma. No entanto, não existem estudos que comprovem a existência de autoestima antes dos dois ou três anos. Nessa idade a criança começa a se perguntar a respeito da aparência física, quer saber o que as pessoas que a rodeiam acham dela; por isso, muito do seu amor-próprio dependerá da reação das pessoas adultas que convivem com ela. “Geralmente as

pessoas dotadas de uma auto-estima sólida foram beneficiadas na infância pelo amor incondicional dos pais.” (ANDRÉ; LELORD apud OLIVEIRA, 2004, p. 41).

A chave da auto-estima infantil está nesta palavra: incondicional. Os pais não podem dosar seu afeto com base em critérios como o desempenho escolar, a habilidade de comer sem se lambuzar ou a disposição da criança para fazer o papel de boazinha diante dos adultos. (OLIVEIRA, 2004, p. 41).

Isso não significa que não sejam necessários limites, fundamentais na educação, mas os excessos exigem atenção. Humilhações e castigos ou superproteção devem ser evitados, pois, de acordo com Oliveira (2004, p. 41), tendem a gerar crianças inseguras e com um forte sentimento de vergonha e culpa, por um lado, e incapacidade e desvalorização, por outro.

Ao longo da vida, o amor por si mesmo, cultivado na infância, passa por oscilações, porém bases sólidas tornam tudo mais fácil, embora a autoestima seja o resultado do quadro das relações sociais vividas pelas pessoas. De qualquer forma, para que haja compreensão da autoestima no adulto é necessário se debruçar sobre a criança que ele foi. (OLIVEIRA, 2004, p. 41).

O crescimento positivo nas relações humanas, o aprendizado, a criatividade, a responsabilidade pessoal têm como base a autoestima, que é o apoio que une as personalidades das crianças em estruturas positivas, completas e eficientes. A criança age movida por uma razão, e o sucesso em orientá-la depende, em grande parte, da capacidade dos pais e professores em entender as razões que inspiram suas ações. Algumas vezes esses motivos não são evidentes, pois estão no íntimo da criança, e é bem possível que ela não consiga expressar o seu significado.

É fato que pais e professores não podem controlar tudo o que acontece com as crianças, porém podem influenciar largamente suas atividades e reagir apropriadamente no momento em que elas estiverem sofrendo algum tipo de pressão. Criança com senso de autoestima elevado manifesta bem estar; baixa autoestima, ao contrário, revela mal estar. Para ajudar uma criança a sentir melhor a chave é observar como ela procede em variadas situações. É possível que em algum momento fique tudo muito obscuro e qualquer esforço pareça inútil, porém a perseverança em entender as crianças via reflexão consistente pode tornar mais claros os fatos que se mostram confusos ou incompreensíveis.

5.2. A AUTOESTIMA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Após a análise dos dados, tornou-se possível verificar algumas práticas musicais que sujeitos com DA podem realizar. Também foi possível identificar algumas estratégias necessárias à compreensão musical de sujeitos que apresentam DA, bem como algumas intervenções cabíveis ao desempenho musical destes sujeitos.

Com esse material, o foco será direcionado para uma discussão cujo tema é a autoestima. Tal discussão será fundamentada em autores que trabalham a temática, de modo que elaborarmos um texto em que aspectos teóricos são somados aos práticos, mesclando reflexões da literatura e as observações provenientes das sessões com os alunos que participaram das atividades musicais.

ELI – S5¹⁴

A partir das vogais ‘a’ e ‘u’ o professor inicia uma atividade que envolve quatro tempos consecutivos:

a a u u
/ / / /

Após algumas repetições foi acrescentada a consoante ‘t’ antes das vogais escritas.

ta ta tu tu
/ / / /

Com essa formação o professor pergunta ao aluno:

- Com essas sílabas que você está lendo no quadro é possível formar uma palavra?

Olhando para o quadro e após vários segundos em silêncio, ele expressa:

- Tatu!

- Que tal fazer uma música com essa palavra então?

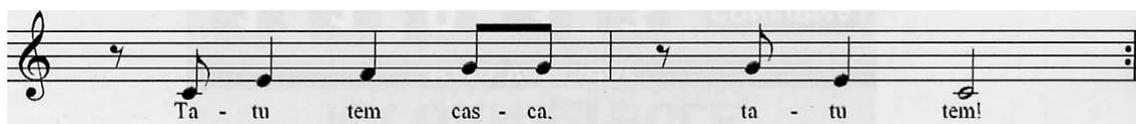
- Para cantar? – questiona o aluno com ar de desconfiado.

- Sim.

O aluno põe-se a pensar e murmurar sons com o substantivo. Inicialmente faz as sílabas na mesma altura; depois entoia a sílaba “tu” acima da sílaba “ta”.

¹⁴ No anexo B encontramos transcrição das sessões realizadas com o aluno ELI.

*Experimenta abaixo, e pronuncia a palavra “tem”. Volta à palavra “tatu” e, repentinamente, canta: - “Tatu tem casca, .. tatu tem.”*¹⁵



O aluno repetiu várias vezes “a música do tatu”, título enunciado por ele, e não aceitou o convite do professor para cantar para a professora que estava em uma sala ao lado com outra criança. Tal recusa veio acompanhada de contração facial e nítido nervosismo em virtude da ação sugerida. Tal desconforto teria desaparecido após termos mencionado que “então não seria necessário mostrar a música para a professora”, naquele momento.

O aluno ELI manifestou recusa para mostrar a criação musical produzida por ele. A negativa, acompanhada de nervosismo, pode ser um indicativo de situações desconfortáveis ocorridas em algum tipo de apresentação anterior. Certamente, muitas expectativas foram lançadas ao aluno desde seu ingresso na escola e suas respostas não foram adequadas ao esperado pelo sistema escolar. Nesse espaço, ele não tem conseguido superar os desafios que encontra nem tem sido visto como um ser inacabado e que tem caminhos de desenvolvimento diferentes dos de outras crianças. Como não se parece com os demais alunos, tendo um desenvolvimento perceptivo e entendimento muito próprio, o qual não se enquadra nos padrões, não é prontamente reconhecido como capaz de conquistas, o que está repercutindo em sua organização social (família, escola e comunidade) e nos aspectos cognitivos.

A família e a escola esperam bons resultados, e a criança tem consciência dessa expectativa, o que lhe gera ansiedade que não consegue sanar. O estágio de desenvolvimento atual não lhe proporciona maiores condições para a busca de resultados; ao mesmo tempo, o sistema escolar e a estrutura familiar têm contribuído de maneira duvidosa para a solução dos problemas. Como deduzimos, o nível de

¹⁵ Aspecto melódico aproximado sobre a manifestação do aluno. Fez muitas variações na altura dos sons, mas manteve sempre o mesmo ritmo.

desenvolvimento em que se encontra é de dependência, e depender de ambientes com carência de recursos físicos e emocionais não proporciona segurança e conforto, elementos necessários ao desenvolvimento saudável da criança.

Com base nessas observações é possível constatar que

A criança pequena consegue exteriorizar espontaneamente sua personalidade e suas experiências inter-individuais graças aos diversos meios de expressão à sua disposição: o desenho e a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral (que procede imperceptivelmente do jogo simbólico coletivo), o canto etc.; mas que, sem uma educação artística apropriada que consiga cultivar esses meios de expressão e estimular essas primeiras manifestações da criação estética, a ação do adulto e as coerções do meio familiar ou escolar acabam em geral detendo ou obstaculizando tais tendências em vez de enriquecê-las. (PIAGET, 1998, p. 187).

CAS – S12

Após duas sessões sem comparecer, depois de ter comparecido em onze, o aluno retornou acompanhado pela mãe. Indagada a respeito das ausências, na presença da criança, ela expressou:

- Fui fazer outras coisas. Acho que não adianta vir sempre aqui. Ele não vai aprender essas coisas. Sempre erra.

- A senhora foi fazer alguma atividade fora de casa? – pergunta o professor.

- Não. Foi em casa. Acordei e fiquei na cama e vi que era tarde. Eu estava muito cansada.

Olha para o garoto e fala

- Ele dá um trabalho!

O garoto olha para a mãe e permanece em silêncio:

-? !

- Eu queria trabalhar fora, mas ele é assim e não dá para deixar ele sozinho. Se deixar a gente vai passar vergonha das loucuras que ele faz.

- O CAS tem amigos para brincar, jogar, para ir à escola?

- Não. Não tem como soltar ele com os outros. Só ele tem isso!

- Isso o quê?- indaga o professor.

- Professor, ele é atrasado e ninguém aguenta ele assim. Grandão desse jeito e retardado...!

É fato que as pessoas almejam o melhor para seus filhos, como geralmente se observa, e as mães, especialmente, esperam que seus filhos nasçam com saúde física e emocional. Com essas expectativas, se na criança um desses aspectos não responde adequadamente e de forma idêntica à maioria das crianças, é constatado que existe algum problema. Os obstáculos que surgem ao longo do desenvolvimento têm uma natureza e entendê-la torna-se uma questão de ansiedade na vida dos pais. Ao constatar procedimentos incompreensíveis nos filhos, geralmente essa constatação vem acompanhada de vários “porquês”, os quais, infelizmente, não apresentam respostas de fácil compreensão para os pais.

Piaget (1998, p. 188) menciona que o pensamento e a vida afetiva da criança estão orientados por dois pólos opostos: de um lado, existe a realidade à qual são submetidos os sentimentos sociais ou morais, o pensamento conceptual ou socializado, com os meios coletivos de expressão; de outro, os aspectos que são vividos pelo eu, como os conflitos, os desejos conscientes ou inconscientes, as preocupações, as alegrias, as inquietações. São essas realidades individuais que com muita frequência são inadaptadas e não se manifestam apenas pelos instrumentos rotineiros de comunicação, pois requerem uma forma especial para a expressão.

Diante da amplitude e da complexidade desses aspectos, não seria coerente esperar que os pais tenham plena compreensão desses assuntos, pois não foram preparados para entender o modo como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Também dificulta a visão real dos pais o fato de quererem que a criança aja como se fosse um adulto. Neste aspecto, não são raras expressões de pais que esperam dos filhos respostas como se fossem sujeitos com largo desenvolvimento, além de expectativas de ações adultas em crianças que ainda estão em desenvolvimento. Contudo, a percepção do adulto não serve para definir adequadamente a resposta da criança, que tem seu

próprio nível de percepção das coisas e poderá reagir conforme sua condição, não segundo o olhar do adulto.

No que se refere ao erro, sua ocorrência parece ser motivo de julgamento depreciativo que inibe e desencadeia um refreamento da espontaneidade na tentativa de realização das ações propostas. Caso esse julgamento emane dos pais, a busca prazerosa do novo será truncada pela apreciação desabonadora deles. Somente um relevante esforço dos próprios pais pode reverter o impacto da manifestação negativa assimilada pela criança. Piaget (1998, p. 188-189) afirma que as manifestações espontâneas devem ser concebidas como tentativas sequenciais contra as tendências próprias ao jogo simbólico¹⁶ e como sínteses entre a expressão do eu e a submissão ao real. Para o autor, a criança procura, ao mesmo tempo, satisfazer suas necessidades e adaptar-se aos objetos e também aos outros sujeitos. De alguma forma, ela continua a exprimir-se e, junto com essa expressão, busca incluir o que pensa e o que sente ao lado das realidades objetivas e comunicáveis que constituem o universo material e social.

CAS – S12

No que se refere aos aspectos musicais, o aluno CAS começou a frequentar as aulas de música no dia 2 de abril de 2007. Foram previstas aulas de 45 min às segundas-feiras. Até o momento compareceu a sete encontros e faltou a cinco, na seguinte sequência: dois comparecimentos, uma falta, três comparecimentos, duas faltas, um comparecimento, duas faltas e um comparecimento.

No primeiro dia de aula CAS participou, juntamente com outros três alunos, de diversas atividades musicais. Basicamente foram desenvolvidas ações que envolveram os aspectos da pulsação utilizando os instrumentos pandeiro, triângulo e piano. Neste dia também tomaram contato com o piano, no qual puderam tocar de forma livre;

¹⁶ Jogo simbólico nada mais é que esse procedimento de expressão quase que totalmente criado pelo sujeito individual, graças ao emprego de objetos representativos e de imagens mentais que, ambos, completam a linguagem. Suas funções essenciais são as de possibilitar a realização dos desejos, a compensação em relação ao real, a livre satisfação das necessidades subjetivas, ou seja, a expansão tão completa quanto possível do próprio “eu”, enquanto distinto da realidade material e social. (PIAGET, 1998, p. 188).

extravasaram movimentos e exploraram a intensidade e a altura características do som.

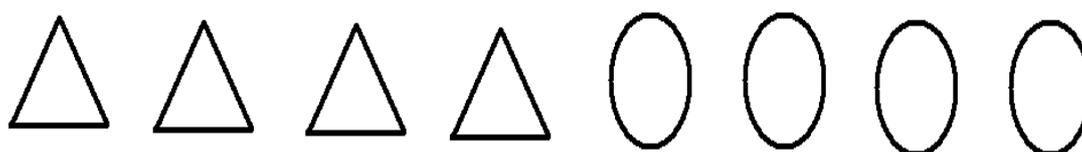
Ao final da aula uma constatação: seria necessário rever a organização dos encontros, visto que o grupo já apresentava problemas de limites e disciplina. A solução proposta foi aulas individuais, pois todos precisavam de atendimento especial, já que apresentavam características muito peculiares.

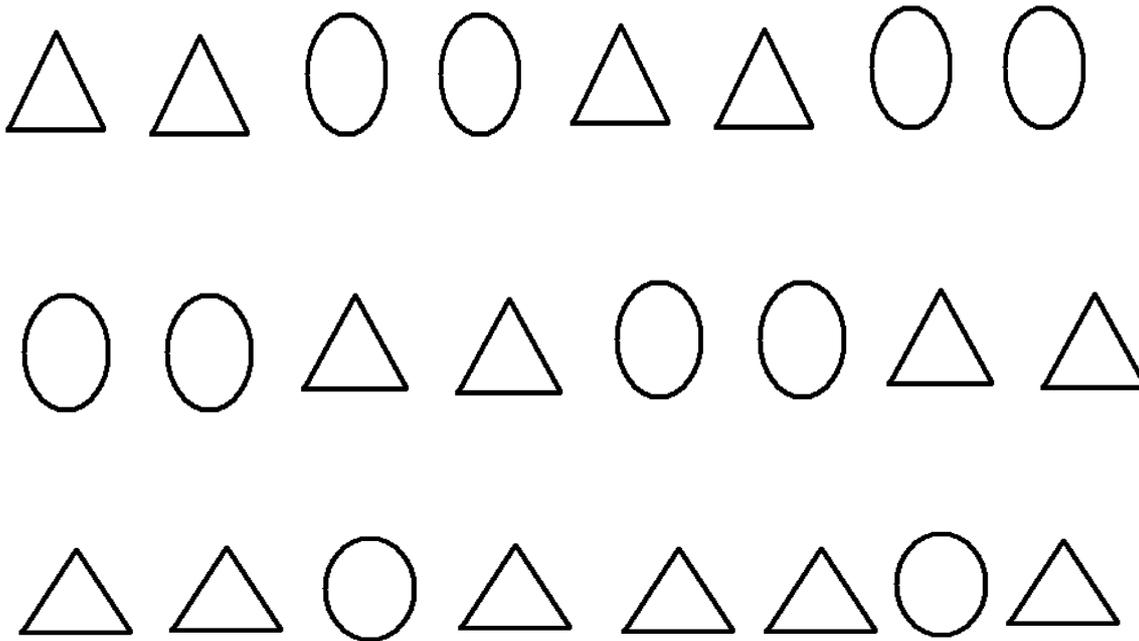
No segundo dia de aula a primeira atividade musical foi a audição das músicas “Frei Martinho”, “O silêncio” e “Terezinha de Jesus”, gravadas em seqüência no CD *O mundo encantado da música, V. 1 – Dó, Ré, Mi*. Após duas audições seguidas, a música foi executada ao piano e o aluno CAS passou a fazer a pulsação ora com o pandeiro, ora com o triângulo. A atividade da pulsação também foi aplicada em novas audições da gravação.

Nesse momento foi possível constatar que a aula individual seria a melhor a melhor estratégia para trabalhar com os alunos com DA. Assim, CAS, já inserido no mundo musical, respondia significativamente às propostas musicais apresentadas. No mesmo encontro foi desenvolvida uma atividade denominada “Jogo da alternância instrumental”, a qual consiste em alternar a percussão entre o triângulo e o pandeiro conforme abaixo:



Outras seqüências desenvolvidas em aula:





No âmbito do Canto, questionado sobre que canção sabia entoar, CAS mencionou não saber nenhuma. Sua mãe, presente na aula, informou que ele sabia a “música do abc”. Solicitado a cantar, prontamente entoou-a com voz muito agradável, demonstrando afinação precisa.

Então, uma nova proposta foi-lhe apresentada, a qual consistia em reconhecer a melodia da música “Terezinha de Jesus”. Embora escutada algumas vezes anteriormente, ele não expressou reconhecimento, porém, solicitado a cantar junto com a execução do piano com a sílaba “pa”, respondeu à proposta com admirável desempenho. Do mesmo modo ocorreu com a sílaba “la”.

Tendo em vista o sucesso do desempenho mencionado, verificou-se que CAS estava apresentando uma excelente porta de entrada para o seu inexplorado mundo musical através do canto. No quarto encontro efetivo o plano de aula previa ensinar uma nova canção. A música escolhida foi “Frei Martinho”, já apresentada no segundo encontro. Duas novas audições foram efetuadas e, como CAS ainda não lê nem escreve e tem problemas com matemática, a estratégia para ensinar a canção foi a imitação rítmica e, após, a melódica.

Em uma imitação rítmica o professor fala o texto da canção de acordo com as figuras rítmicas que indicam a duração relativa do som e o aluno a repete. Com resposta rítmica adequada, acrescentam-se a essa as notas da canção com o piano ou a flauta doce. Após a audição dos instrumentos, o aluno repete a melodia com sílabas (pa, la, etc.); em seguida, depois de provocada a atenção para o ouvido, a canção finalmente é apresentada através da voz.

Exemplo para imitação rítmica:



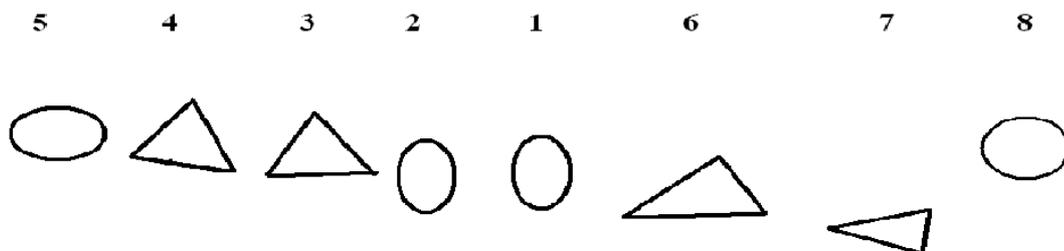
Depois da demonstração da música, CAS repetiu-a algumas vezes com segurança e adequação rítmica e melódica. Verificou-se que o texto da canção ficava confuso seguidamente, porém os aspectos inerentes ao ritmo e à melodia permaneciam estáveis.

Tendo em vista o desempenho vocal do aluno, foram agregadas mais duas canções ao repertório nesse dia (“Marcha soldado” e “Bamba-la-lão”), para cujo aprendizado foi utilizada a mesma estratégia empregada anteriormente para a música “Frei Martinho”.

Até a finalização do sétimo encontro efetivo foi possível constatar que o aluno CAS apresenta amplas possibilidades para o desempenho musical. A habilidade musical que mais se destaca é no âmbito do canto. Embora alguns momentos de incoerência ao entoar as canções, no que se refere a aspectos musicais, como ritmo e melodia, oferece respostas convenientes ao que é proposto pelos exercícios.

É notável, por outro lado, a satisfação que CAS expressa nos momentos da aula, sendo visível a alegria ao perceber que uma proposta musical foi executada com êxito. Tenta repeti-la imediatamente e com frequência consegue-o de forma precisa. Também propõe ações musicais próprias, carregadas de conteúdo musical significativo; em alguns momentos age de maneira organizada perguntando, propondo e fazendo.

Num momento do nono encontro subitamente pediu uma caneta (marcador para quadro branco) para “fazer o pandeiro e o triângulo naquele quadro” (já estava bem à frente do quadro). De posse do marcador, elaborou a seguinte seqüência do “Jogo da alternância instrumental”:



Algumas informações a respeito da seqüência acima:

- O aluno CAS elaborou a sequência a partir do centro do quadro para o lado esquerdo deste. Após ter representado os “pandeiros” (1 e 2) seguiu com a representação dos “triângulos” (3 e 4) e com mais um “pandeiro” (5). Seguindo com as representações, traçou as figuras de números 6, 7 e 8.
- CAS pediu para executar com os instrumentos a sequência e quis o pandeiro estabelecendo o triângulo para o professor: - “Eu fico com o pandeiro e você com o triângulo!” Nas primeiras execuções da série ocorreram desencontros, que foram sanados aos poucos com mais repetições coordenadas pela criança, até se chegar a uma execução exata.
- Interrogado sobre as razões de o primeiro “pandeiro” (5) e dos dois “triângulos” (4 e 3) estarem desenhados um pouco acima dos “pandeiros” (2 e 1), a resposta do aluno, após ter olhado para o rosto e para os pés do professor, foi:

- Esses são do teu lado. São do teu tamanho!

- Certo! Então vamos tocar? – perguntou o professor.

- Vamos! Mas eu digo três quatro.

- Sim, você diz três quatro¹⁷.

Após as execuções da sequência, o professor perguntou ao aluno apontando o ‘triângulo’ sob número 7:

- Por que este “triângulo” ficou pequeno e está inclinado assim? Parece que está caindo...

- Esse é um triângulo errado.

- Errado? – perguntou o professor.

- É. Depois arrumo. Vamos fazer de novo?

- Sim. Outra vez.

Depois de algumas repetições, uma nova pergunta do professor, indicando o “pandeiro” sob número 8.

- Por que você desenhou esse “pandeiro” acima dos “triângulos” e também um pouco acima dos “pandeiros” do centro?

- Para terminar bem.

- Bem? Como assim?

- Bem assim!

E o aluno percutiu no pandeiro com força.

De acordo com a mãe de CAS, “não adianta vir sempre aqui. Ele não vai aprender essas coisas. Sempre erra”. Essas expressões revelam desconhecimento e descrédito a muitos aspectos subjacentes a uma cena de ensino-aprendizagem. Esse obstáculo do pensamento adulto que esteriliza as primeiras tentativas de expressão e muitas vezes inibe inteiramente a manifestação da criança, a qual deveria desenvolver-

¹⁷ 3, 4: Comando usado várias vezes pelo professor para iniciar as séries, que tem como objetivo estabelecer a pulsação e o início preciso da sequência.

se de forma contínua, revela uma situação que caracteriza muitos sistemas de ensino. De acordo com Piaget (1998, p. 189),

do ponto de vista intelectual, a escola impõe com demasiada frequência conhecimentos prontos em vez de estimular a pesquisa: mas isso quase não se nota porque, nesses casos, o aluno que simplesmente repete o que lhe ensinaram parece apresentar um rendimento positivo sem que se suspeite quantas atividades espontâneas ou curiosidades fecundas foram sufocadas.

Os pais que passaram pela escola de uma forma muito natural manifestarão seus pensamentos e reagirão conforme a vivência que tiveram. Como a escola deixou muito a desejar em termos de reflexão, esse efeito de continuidade tende a se perpetuar, visto que a acomodação mental tende a prevalecer em detrimento de qualquer possível ponderação que possa desencadear o encaminhamento de ações que venham a solucionar ou minimizar as situações problemáticas que envolvem as crianças, a família e a própria escola.

ELI – S7

Durante as sessões, enquanto realiza as ações musicais propostas, ELI demonstra preocupação com o exterior da sala. Olha para a porta, para as janelas e tem sobressalto quando a porta é aberta e alguém entra. O mesmo acontece quando escuta gritos, embora sejam emissões das crianças que estão na escola com alguma atividade fora da sala de aula. Como a Sala de Recursos é parte de um prédio onde funciona uma escola regular, muitas vozes são ouvidas no entorno. Interrogado a respeito da sua preocupação, ele manifestou:

- É o meu pai! (... Silêncio...) Se não faço direito ele briga!

O papel dos pais na educação dos filhos é muito importante, embora nem sempre seja benéfico. A influência que as crianças recebem de seus pais nos primeiros anos de

vida, época em que permanecem grande parte do tempo em casa, tendo contato permanente com a família, determina em amplos aspectos o desenvolvimento posterior.

Delval enfatiza a importância do ambiente proporcionado à criança pela família,

que deve ser rico em estímulos, não só em quantidade mas também qualitativamente, apresentados de forma adequada e no momento oportuno; a relação afetiva com os pais e com os irmãos e, antes de mais nada, a relação com a figura materna será um determinante de relações posteriores. (2002, p. 236)

Se a criança chega à escola depois de ter passado por um desenvolvimento apropriado, o trabalho escolar terá um ponto inicial favorável, tanto em termos de aprendizagem como de integração afetiva neste espaço de ensino.

O desenvolvimento que antecede a entrada da criança na escola também é importante para os novos relacionamentos que ela estabelecerá neste espaço. Ao serem colocadas na escola, elas já vêm com expectativas dos pais sobre o que acontecerá com os professores e com os outros alunos. Neste aspecto, em conversas informais com algumas mães observamos que, de alguma forma, elas comparavam seus filhos com outros alunos. Delval (2002, p. 236) assinala que, se existem diferenças entre a criança e as outras do convívio escolar, os pais são considerados os responsáveis e, se a comparação for desfavorável à criança, esse fato resulta em certa inclinação para ignorá-lo ou justificá-lo. O autor menciona que expressões como “ele é muito distraído, mas muito carinhoso”, “ele é uma chato, mas vivo como ninguém”, etc. podem servir de exemplo dessa inclinação.

Ao começar a frequentar a escola, os progressos aceitáveis ou menos aceitáveis da criança são remetidos à responsabilidade dos professores e da organização escolar, ou seja, o sistema escolar passa a ser considerado por muitos pais como panaceia para

todos os problemas de desenvolvimento da criança. Na escola ela vai crescendo e existem muitas expectativas dos pais projetadas no trabalho que está desenvolvendo. “É freqüente, também, que projetem suas frustrações pessoais ou profissionais e que desejem que seu filho chegue mais longe do que eles”. (DELVAL, 2002, p. 237). Segundo o autor, uma situação de ambigüidade é observável neste ponto: “O pai apresenta-se como modelo idealizado com quem o filho deve parecer-se e, ao mesmo tempo, de uma forma mais real, como uma meta que deve ser superada”. (p. 237).

Diversas vezes o aluno ELI chegou à sala onde eram realizadas as sessões com o estado emocional claramente alterado. Acompanhado pelo pai, caminhava, desde a entrada da escola até a sala, vários passos atrás dele, nunca lado a lado, ou seja, o pai caminhava imponente à frente, passando uma imagem autoritária e exigente. Em dois breves diálogos que aconteceram, ele manifestou intolerância à situação que o filho apresentava naquele momento e, ao expressar-se, na frente da criança, olhava para ela com nítida rispidez. ELI, por sua vez, procurava realizar nas sessões as tarefas com preocupação exagerada em “acertar”, seguidamente perguntando se havia feito certo. Demonstrava, assim, que exigia muito de si mesmo para realizar as ações corretamente e esperava alguma palavra que demonstrasse aceitação daquilo que havia produzido. Como vemos, dele muito era esperado, e essas expectativas, de acordo com Delval (2002, p. 237), podem submeter a criança “a uma certa pressão que, em alguns casos, pode ser muito forte e dificilmente suportável”.

A visão dos pais sobre os filhos também tem componente de ambigüidade: por um lado, eles têm o filho como alvo de amor, de carinho, de zelo; por outro, ele é um obstáculo às realizações sonhadas. Em muitos casos não é possível deixá-lo sozinho, sendo a presença de algum dos pais necessária para cuidados permanentes, embora não se saibam exatamente que tipo de atenção é necessário. A maioria dos pais não está

preparada para atender a uma situação tão entremeada de exigências incomuns. Cada criança é única e tem reações diferentes de todas as outras e das crianças com DA, as quais apresentam reações que divergem da “normalidade”. Não respondem ao contexto como a maioria, apresentando atrasos que envergonham a família, geralmente se tornando motivo de zombaria por parte do grande grupo da escola.

Os pais geralmente amam essas crianças, embora, para alguns, elas representem um peso emocional, sem muita perspectiva de mudança drástica. Muitas vezes, ao invés de minimizar a situação com o desenvolvimento, essa condição vai tomando direções cada vez mais difíceis de compreender. A complexidade do problema atinge a todos que estão próximos da criança, e os conflitos gerados pelos sentimentos desconfortáveis não são passageiros e facilmente solucionáveis.

Pais, irmãos e comunidade apontam de inúmeras maneiras à criança a condição em que ela se encontra no momento. Assim, claramente ou de forma velada, as mensagens vão chegando ao pequeno, que, gradativamente, vai percebendo que é diferente dos outros e que é motivo de desconforto às pessoas que o cercam e a ele mesmo. Sem poder lidar adequadamente com a situação, inúmeras emoções negativas passam a fazer parte do seu dia-a-dia, com fatos novos que são agregados aos anteriores, formando um volume de exigências que demandam algum tipo de intervenção.

Delval (2002, p. 237) menciona que os pais costumam prestar menos atenção a aspectos do desenvolvimento, que são menos visíveis, porém importantes, e traduzem melhor os progressos da criança, como, por exemplo, avanços na área das relações lógicas, das noções de conservação ou no domínio do pensamento hipotético-dedutivo e das formas de pensamento racional. Nesse aspecto, de acordo com Piaget (1972), é preciso deixar clara a diferença entre desenvolvimento em geral e aprendizagem, que são questões muito diferentes, embora muitos não os distingam.

No que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, é um processo espontâneo ligado à embriogênese, que diz respeito ao desenvolvimento do corpo mas, igualmente, ao desenvolvimento do sistema nervoso e das funções mentais. No que tange ao desenvolvimento do conhecimento nas crianças, a embriogênese só termina na vida adulta, porque é um processo de desenvolvimento total que deve ser ressituaado no contexto geral biológico e psicológico. “Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento”. (PIAGET, 1972).

Em relação à aprendizagem, é provocada por situações, podendo ser promovida por um “experimentador psicológico”, nas palavras de Piaget (1972), ou por um professor com referência a algum ponto didático ou a uma situação externa. Geralmente, é provocada em oposição ao que é espontâneo, sendo um processo limitado a um problema ou a uma estrutura simples.

Ora, entender essas questões não é tarefa fácil para quem não é especialista. Assim, os pais não costumam dar atenção aos aspectos das relações lógicas, etc., conforme já mencionado, porque não sabem da existência desses conteúdos e, se sabem, têm dificuldades em compreendê-los.

A partir desse ponto de vista, é muito conveniente que os pais conheçam as fases de desenvolvimento dos seus filhos e possam ser mais compreensivos com o ritmo de progresso destes e com os problemas que eventualmente possam surgir. (DELVAL, 2002, p. 237).

Para essa lacuna, o autor sugere que seja realizado um trabalho de formação dos pais através de diversos meios, inclusive da televisão.

Essa falta de visão dos pais quanto ao desenvolvimento das suas crianças e a projeção de frustrações que tentam resolver por intermédio delas são razões para não

deixar a educação somente nas mãos deles, pois as crianças pertencem a toda a sociedade. Conforme Delval (2002, p. 237), assim como não é permitido que os pais maltratem ou matem os seus filhos, também não se deve permitir que tomem atitudes negativas na área do desenvolvimento psicológico.

AUG – S8

O pai de AUG sempre o acompanhou às sessões. Muitas vezes fazia questão de permanecer para “ver como o guri está se comportando”. Entrava na sala e permanecia em silêncio, sentado. Ao final das sessões opinava a respeito das atividades desenvolvidas. Em uma sessão, na qual não permaneceu, o aluno, como resultado das ações musicais realizadas, cantou a canção “Frei Martinho” inteira e manteve a pulsação com o pandeiro do início ao fim da música, enquanto o professor executava a melodia na flauta doce. O contentamento da criança era contagiante.

No final da sessão o pai foi convidado a apreciar o feito. A execução, na primeira tentativa, não foi adequada. Resolvido que haveria uma segunda, esta também não resultou satisfatória, pois era visível o nervosismo crescente na criança. Concluída a apresentação, o professor parabenizou o aluno pelo desempenho musical e pela excelente participação nas atividades do dia. O pai, com olhar censor, irrompeu repentinamente:

- Mas ele errou muito! Esqueceu as palavras e até parou de bater. E fez o senhor errar nessa flauta!

..... (silêncio).....

O aluno olhou para o professor com os olhos marejados de lágrimas, controlando-se para que não escorressem pela face.

- Hoje foi a primeira vez que juntamos o canto, o pandeiro e a flauta – disse o professor. - No próximo encontro ficará melhor, mas para hoje foi ótimo!

O pai retorquiu:

- Professor, ele demora demais para acertar tudo. Não aprende nada e eu não consigo fazer que ele entenda que ele tem que aprender. Ele é muito burro. Não faz nada certo. Essas coisinhas aí nem conseguiu fazer direito.

- O senhor acha que isso que fizemos é fácil? – indagou o professor.

- Essas “musiquinhas” são fáceis demais!

- Então o senhor é músico?- perguntou com curiosidade.

- Músico não, mas eu toco um pouco de violão.

- Então, para o próximo encontro, eu vou providenciar um violão e gostaria que o senhor participasse. Está faltando um instrumento harmônico para fazer o acompanhamento. O que o senhor acha?

À proposta o pai do aluno vacilou e respondeu:

- Bom, faz tempo que não pego o violão. Teria que ensaiar um pouco.

Como conclusão o professor acrescentou.:

- Então fica o convite. Após os seus ensaios vamos tocar juntos.

Caso existam problemas ou a criança apresente atrasos reais, não podemos demonstrar angústia e pressionar a criança para que os supere. A questão é agir sobre o problema, porém essa ação deve se dar no sentido de ativar as defesas da criança diante da ansiedade, bem como de proteger o indivíduo desde sua mais tenra idade. As crianças não verbalizam seus problemas, mas os manifestam em alterações no comportamento, como insônia, pesadelos, baixo rendimento escolar e descontrole de esfíncteres em idades avançadas. Agressões físicas e, especialmente, verbais produzem baixa autoestima, além de levar algumas crianças a se sentirem culpadas pelas situações perturbadoras em que se encontram e por provocarem constrangimentos a seus familiares e na escola.

O contexto social, cultural e a estrutura da família é fator determinante dos vínculos que se estabelecem entre a família e a escola. Há, portanto, uma situação ampla a ser levada em conta, pois muitas dimensões estão envolvidas nas atividades das famílias com seus filhos e sua relação com a escola. Nessas dimensões se estabelecem níveis (MARCHESI, 2006): o individual, o contexto familiar e a instituição escolar.

No caso do nível individual, distinguem-se duas dimensões: as características dos pais e as das crianças. Na primeira dimensão, os pensamentos e as crenças dos pais sobre eles mesmos como pais e sobre seu papel na aprendizagem de seus filhos são fatores importantes. Logo, se eles acreditam que têm um papel no ensino de seus filhos, é muito provável que se envolvam em sua educação e aprendizagem.

Também é preciso levar em conta o sentimento de eficácia pessoal, quer dizer, as possibilidades que se atribuem para incidir sobre a conduta de seus filhos. Os pais que acreditam que podem influenciar seus filhos costumam dedicar-se mais a sua educação. (MARCHESI, 2006, p. 141).

Ainda no nível individual, a segunda dimensão faz referência às características das próprias crianças, que, como filhos, influem nas atitudes e comportamentos dos pais em relação a elas. Os filhos com dificuldades de aprendizagem podem causar ansiedade, frustração e agressividade aos pais. Marchesi (2006, p. 141) menciona que “sua conduta afeta também as relações entre os irmãos, as rivalidades entre eles, as expectativas que suscitam, o que, por sua vez, condiciona as reações dos pais com os filhos”.

No contexto familiar, o segundo nível, a conduta dos pais deve ser analisada considerando a situação em que a família vive. Nessa perspectiva, o contexto social dos pais é uma variável básica para que se compreenda a dedicação dos pais a seus filhos. Neste ponto é necessário mencionar que as limitações econômicas e variáveis psicológicas dos pais geralmente reduzem sua dedicação aos filhos.

Comprovou-se que altos níveis de estresse influenciam negativamente na dedicação dos pais e em seu estilo de relação. Os fatos traumáticos costumam reduzir o tempo dos pais, que ficam menos disponíveis para o compromisso de educar os filhos. (MARCHESI, 2006, p. 142).

No que se refere ao terceiro nível, Marchesi assinala:

O terceiro nível é o da instituição escolar, especialmente as atitudes e as práticas dos professores. A força da conexão entre a família e a escola está também em função das características da instituição escolar e de seus professores. A ação da escola pode abrir canais de cooperação com as famílias, da mesma maneira que a relação direta dos professores com os pais pode criar, embora às vezes não ocorra, um clima de confiança que favoreça as relações mútuas e o intercâmbio de experiências. (2006, p. 142).

A relação entre pais e professores estabelecida num clima de confiança produz resultados positivos que incidem diretamente sobre os alunos. Quando os professores apreciam o envolvimento dos pais e procuram informá-los e incentivá-los para que colaborem, os pais tornam-se mais comprometidos e sentem-se mais seguros quanto a suas habilidades para colaborar. Os alunos cujos professores se preocupam em atrair os pais costumam se mostrar mais confiantes na escola “e desenvolvem uma atitude mais positiva para com os objetivos educacionais”. (MARCHESI, 2006, p. 142).

De acordo com Delval (2002, p. 238), muitos pais somente desejam que seus filhos progridam na escola, porém não expressam qualquer interesse pela tarefa que eles nela realizam ou pelos verdadeiros interesses das crianças. Alguns, inclusive, desprezam o trabalho realizado pelos professores e chegam até a manifestar tal menosprezo diante dos filhos. Preocupação e atenção com sensatez por parte dos pais pelo trabalho do filho e pela tarefa realizada na escola são os fatores que mais podem contribuir para o progresso da criança.

A configuração da família também é relevante no contexto. Marchesi considera:

Junto com os três níveis que acabamos de descrever existem duas variáveis moduladoras: a configuração da família e o gênero da criança. As influências dos pais, da criança, da escola e da turma não são iguais para todas as famílias. Dependem em grande parte do tipo de família: não é a mesma coisa uma família com um progenitor ou com os dois, com um progenitor que formou um novo casal ou com pais que convivem apenas com seus filhos biológicos. As possibilidades são muito numerosas e seus efeitos nos diferentes níveis são também diferentes. (2006, p. 142).

Mesmo assim, um pai com interesse pelos progressos que seu filho realiza na escola, que é adequadamente exigente, que deixa de lado constantes comparações do filho com outras crianças, que possui sensibilidade aos esforços inovadores na escola e ao trabalho dos professores pode ser um estímulo efetivo para a aprendizagem da criança. Nesse aspecto, Delval (2002, p. 238) considera que “atitudes contrárias ou simplesmente a falta de interesse, que são muito freqüentes, são altamente negativas e são, sem dúvida, uma das causas dos fracassos escolares”.

Nesse contexto, aspectos emocionais permeiam as relações, e a instabilidade emocional ocasiona consideráveis problemas escolares, como agressões, tensões e hostilidade, geradas muitas vezes pela repetição do insucesso em atividades do cotidiano. Concomitante a isso, a orientação temporal, que avalia se a pessoa sabe o momento cronológico, a hora do dia, se é manhã, tarde ou noite, o dia da semana, o mês do ano, a estação do ano e o ano, é fator relevante a considerar em relação à capacidade do sujeito de situar-se corretamente no tempo com base no calendário adotado pela sociedade em que vive.

OLM – S11

O aluno chegou e nem sequer respondeu a um cumprimento, indo direto em direção a uma mesa onde estavam expostos instrumentos musicais.

- Eu sei o nome deles!

- Como você sabe?

- Na semana “que vem” eu vi. E toquei também.

- Você quis dizer na semana “passada”, não foi?

O aluno silenciou e ficou pensativo.

- Não. Eu disse na ‘semana que vem’.

- Por que você diz assim?

*- **Porque o senhor disse ‘na semana que vem’ quando eu saí daqui ontem.***

- Ontem? Você veio aqui ontem?

- Vim.

- Quanto tempo faz esse ontem?

- Foi bem depois do domingo.

- *Qual domingo?*
- *Aquele da novela que brigaram.*
- *E tem novela no domingo?*
- ***Tem. Só não tem... Num dia... Eu não sei que dia!***

O aluno, nesse momento, já não era aquele que entrara na sala alegre, rápido e decidido. Tornou-se sombrio e começou a olhar insistentemente para a porta da sala.

- *Que aconteceu?*
- *Meu vô já vai e eu vou junto.*
- *Ele não vai ainda. Vai ficar mais tempo até que a gente brinque um pouco com os instrumentos. Como é o nome deles? Você disse que sabia!*

Silêncio. Suspiro. De forma gutural responde com voz muito arrastada:

- ***Pandeiro e ...triângulo.***

No entanto, a orientação temporal é uma função que exige um desenvolvimento maior do indivíduo e exige a integração a situações do ambiente de forma mais elaborada. Nesse sentido, atividades musicais abrangem reflexão e ações organizadas e trazem possibilidades marcantes de orientação do sujeito quanto a si mesmo e ao meio que o circunda. A orientação é um elemento básico da atividade mental, bem como exerce influência nos estados emocionais dos sujeitos em desenvolvimento.

Questões emocionais instáveis tendem a desestruturar e desintegrar o comportamento da criança nos níveis mencionados e têm grande tendência a influenciar a capacidade de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem provocam desajuste social e destruição do amor próprio. Caso a criança possua uma história de vida turbulenta e esteja emocionalmente abalada, poderá ter o seu potencial de aprendizagem prejudicado. Estando com dificuldade para aprender, ela terá dificuldade na construção social da sua vida e isso influenciará sua autoimagem, fato que poderá provocar depressão, sentimento de inferioridade e baixa autoestima.

A instabilidade emocional é uma das características que tem sido mais referida nas crianças com DA. Hipersensíveis e vulneráveis, quer ao “riso

constrangido”, quer ao “choro exagerado”, essas crianças tendem a evidenciar rápidas e imprevisíveis mudanças de humor e de temperamento que se refletem em problemas perceptivos e em problemas motores. (FONSECA, 1995, p.265 – grifo do autor)

Perante o todo, aprender ou não significa para a criança participar do mundo com habilidades ou com inaptidão para o contexto social em que se encontra. O crescimento positivo nas relações humanas, o aprendizado, a criatividade e a responsabilidade pessoal têm como base a autoestima, elemento aglutinador que une as personalidades das crianças em estruturas positivas, integradas e eficientes.

As crianças, ao fazerem determinadas coisas, são movidas por uma razão. Assim, qualquer esforço para orientá-las positivamente depende da capacidade de entender os motivos que inspiram suas ações. Muitas vezes esses motivos estão velados, pois resultam de sentimentos que estão no interior da criança e é bem possível que ela não os verbalize explicitamente.

Certamente, os pais e os professores não podem controlar tudo o que ocorre com as crianças, porém podem influenciar vastas áreas de suas ações e a elas reagir apropriadamente no instante em que estiverem sofrendo algum tipo de pressão em suas vidas. Fato muito óbvio, porém pouco valorizado por pais e professores, é que crianças com forte senso de autoestima sentem-se bem; ao contrário, se a autoestima está em baixa, elas se sentem mal. Observar como elas procedem em situações diferentes pode ser a chave para a compreensão sobre como apoiá-las para que se sintam bem de forma mais contínua.

Diariamente a criança constrói o conhecimento sobre si mesma, o qual depende muito do que as pessoas dizem e fazem para elas, de forma direta ou indireta. De acordo com Fontana (1998, p. 277), autoestima refere-se ao valor que a pessoa dá a si mesma e,

de todas as áreas de autoconceito, é uma das mais importantes, aparecendo de forma proeminente na hierarquia de necessidades mencionadas por vários autores.

Para Fonseca autoestima é a

valorização ou imagem que o indivíduo tem de si próprio, podendo reunir componentes corporais, emocionais, cognitivos, sociais ou outros. Desenvolve-se a partir do nascimento em função do conforto, da segurança, do carinho, do amor e dos sentimentos de competência e de pertença que recebe do ambiente onde está inserido. Sentir-se capaz ou não condiciona a iniciativa de entrar em ação e de se adaptar a situações-problema ou a novas tarefas. (2008, p. 564)

A aprendizagem desempenha papel central no desenvolvimento humano, tendo como principal característica os processos de mudança que acontecem como resultado da experiência. Aprendizagem, segundo José e Coelho, “é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.” (1999, p.11) Ainda para os autores, “o termo tem um sentido muito amplo, pois abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais.” (1999, p.11)

Referindo-se a esse ponto, Fonseca (2008, p. 562) afirma que aprendizagem é “mudança permanente de comportamento provocada pela experiência, visando à aquisição de alguma habilidade ou competência. Em termos sensoriais, a aprendizagem pode envolver a distinção de sensações e de percepções, por observação, identificação, discriminação ou reconhecimento”.

Além dessas formas, outro elemento fundamental no processo de aprendizagem é a escola, espaço físico institucional onde se ministra de forma sistemática o ensino

coletivo. A escola deve ser entendida como espaço social responsável pela educação das pessoas, vinculada à realidade e às necessidades da comunidade na qual está inserida.

São muitos os estudos que abordam as diversas formas, maneiras e implicações no processo da aprendizagem e pelos quais se pode perceber a importância do conhecimento das várias teorias do processo de aprendizagem para melhor se desenvolver o trabalho escolar. Educar é realizar uma obra de projeção sobre o futuro; assim, a pedagogia tem de ser, acima de tudo, uma ciência de fins, uma ciência de direções. A educação é uma obra de projeção no tempo e no espaço, cujos resultados só podem ser verdadeiros quando o indivíduo se comporta na vida com a dignidade, a elevação e a firmeza requeridas pelas circunstâncias.

A aprendizagem requer condições fundamentais, como a empatia, aceitar incondicionalmente o aluno e ser autêntico, todas básicas para um processo essencial à vida das crianças. E em se tratando de crianças com DA, esses aspectos ganham maior força, pois sujeitos com dificuldades no ambiente escolar requerem muito mais do que aqueles que estão adequados no processo educacional.

De acordo com Rogers

a empatia permite que o educador compreenda os sentimentos do aluno e lhe comunique que ele está sendo compreendido. A aceitação positiva e incondicional consiste em aceitar os alunos como eles são sem julgá-los; a afeição do professor por seus alunos deve ser incondicional, o professor deve aceitar os alunos sem reservas. Ser autêntico, honesto ou congruente significa 'ser-o-que-se é', a pessoa congruente se aceita e se compreende. (1977, p. 108 – grifo do autor)

Com essas três condições oferecidas, haverá maior liberdade às crianças para que aprendam e se desenvolvam mais confiantes e seguras. É de grande importância que o professor conheça o processo da aprendizagem e que se mostre interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. O professor precisa saber quem são seus alunos fora da escola e como são suas famílias.

Nesse sentido, Freire enfatiza que

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (1998, p. 71 – grifo do autor)

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem. Conforme Bordenave (1995, p. 69), “só pode desenvolver simpatia e empatia o professor que olha e trata seus alunos como pessoas humanas que vivem em uma sociedade específica e não como meras unidades do corpo discente”. Nesse contexto se insere a autoestima, que, para Branden, “é a confiança na capacidade de pensar, confiança na habilidade de dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer e ser feliz” (2000, p. 22).

É provável que, quanto mais baixa for a autoestima, mais impróprias sejam as comunicações, em razão da incerteza quanto aos próprios pensamentos e sentimentos, da ansiedade diante da reação do outro. É muito fácil influenciar uma criança para que realize uma atividade que contribua para sua autoestima. Da mesma forma que um

adulto, ela quer expressar suas capacidades, deseja ser admirada e aceita pelas outras pessoas.

Segundo Poppovic (1980), toda vez que a criança perceber que sua imagem está em jogo, irá se esforçar ao máximo para se sair bem, mobilizando todos seus recursos. Esse esforço, esse empenho, nada mais é que a motivação. Também as aspirações e sonhos são influenciados pela motivação, na medida em que, quanto mais a criança espera de si mesma e quanto mais percebe o que os outros esperam dela, maiores serão seus motivos para atingir um objetivo. Poppovic (1980) observa que isso explica por que um autoconceito positivo é tão importante para que a criança melhore sua capacidade de aprendizagem. O incentivo à autoestima, para Branden (2000, p. 257), “precisa ser integrado aos currículos escolares para apoiar os jovens para que insistam nos estudos e ajudar a prepará-los psicologicamente para um mundo em que a mente é o principal bem que cada um pode ter”.

O aluno é um ser pensante e criativo, e o reconhecimento desse fato tem de estar no centro de toda filosofia educacional. Quando se colocam essas funções em primeiro plano nos currículos, nutre-se a autoestima. Para Demo (1998, p. 87), “se educação básica é instrumentação fundamental da cidadania, o professor não poderia ser agente dela, sem ser, ele mesmo, cidadão”. Ainda segundo o autor, “este horizonte da cidadania é múltiplo, incluindo a valorização profissional, sobretudo em termos de remuneração, encarecimento e organização associativa e sindical”. (1998, p. 87) É necessário que as instituições de ensino se preocupem com a autoestima do professor para que ele se sinta motivado e possa despertar nos seus alunos os valores de cidadania.

Nesse sentido, concorda-se com Branden (2000), para quem “a autoestima do professor é um fator relevante no sistema educacional, uma vez que o professor com

baixa autoestima, quase sempre dá preferência a táticas destrutivas e humilhantes para manter o controle da classe, e acabam por aumentar os problemas de autoestima que os alunos já têm” (2000, p. 58), pois toda criança tem seus pontos fortes, que precisam ser identificados e incentivados. O professor comprometido com a elevação da autoestima do aluno deve levá-lo ao reconhecimento e à conquista do direito a uma educação de qualidade, sem discriminação e sem preconceito, que lhe permita reconhecer e pensar o mundo, podendo, assim, julgá-lo e transformá-lo.

6. – CONCLUSÕES

Durante a investigação aqui apresentada tentamos refletir sobre sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Delimitamos o enfoque em atividades musicais com sujeitos que apresentam dificuldades no ambiente escolar e que claramente fogem dos padrões escolares de aprendizagem. Buscamos ressaltar a necessidade de os professores, juntamente com a família, vislumbrarem no aluno com dificuldades um sujeito singular, o qual deve ser visto não como inadequado na escola, mas como um sujeito que se constrói por meio de procedimentos objetivos e subjetivos próprios; que, ao mesmo tempo, tem seus pensamentos e sentimentos e, portanto, deve ser visto em suas peculiaridades.

Inicialmente, o primeiro ponto que destacamos foi a impossibilidade de realizar as sessões com dois ou mais alunos ao mesmo tempo, porque cada criança apresenta características e exigências próprias, que requerem atenção individual. Por isso, num grupo de três alunos, um demonstrava que não compreendia o vocabulário que usávamos para propor as atividades musicais; outro, com energia física ao extremo, não ficava sentado com os demais, correndo pela sala, batendo com muita força no piano, gritando para escutar a reverberação da sua voz; o terceiro aluno, por sua vez, não admitia que déssemos atenção aos outros, reclamando enfaticamente que “não é para falar com eles”, além de ameaçar agredir os colegas com uma flauta, instrumento usado nas atividades musicais. Assim, o trabalho com as crianças mostrou-se viável apenas com atendimento individual.

Nessa forma de atendimento, a heterogeneidade entre os alunos definiu o rumo das atividades musicais, pois cada um teve o encaminhamento das atividades definido no início das sessões. Mesmo com a elaboração de um plano de trabalho, geralmente a entrada do aluno na sala determinava a direção que o trabalho do dia teria de tomar.

Várias vezes tivemos de efetuar ações extramusicais, como levar alunos para lavar as mãos, o rosto, alinhar os cabelos; providenciar materiais para que enxugassem o corpo molhado, por terem vindo guarda-chuva. Ainda, em pleno inverno, alguns vinham com pouco agasalho e somente de chinelos, fato que inviabilizava uma condição confortável à aprendizagem.

No que se refere às sessões em caráter de “normalidade”, podemos mencionar que cada criança construiu sua história musical com acentuada peculiaridade. Algumas gostavam de cantar (CAS, ELI); outras se recusavam a manusear a flauta doce (OLM). O aluno ODE, porém, apreciava o instrumento musical e fazia questão de explorar as flautas (soprano e contralto) disponíveis na sala. Ainda, alguns, embora não se recusassem a cantar, entoavam as canções apaticamente. No que diz respeito aos instrumentos de percussão, obtivemos unanimidade: os alunos expressavam preferência em tocá-los.

Era nossa intenção levar as crianças a conhecerem como a música acontece e para onde pode conduzir. A expectativa que tínhamos estava ligada às experiências anteriores com crianças devidamente adaptadas ao sistema educacional, as quais assimilam a essencialidade do conhecimento musical com maior rapidez de compreensão. Como constatamos, as crianças com DA manifestaram que têm ritmo diverso das sem essa condição, e, embora todas tivessem DA, diferem muito entre si e quanto ao tempo que permanecem “ligadas” nas atividades musicais, que é muito curto. Desse modo, em geral cada atividade requer cuidadosa observação para apreender da criança, mediante suas reações musicais, como se dá seu entendimento da atividade musical em desenvolvimento. Nesse sentido, em toda atividade musical proposta tivemos de construí-la por meio de pequenos fragmentos, os quais eram adicionados um ao outro, até formar um todo maior. Esse procedimento foi rotineiro desde as primeiras

sessões até as últimas, embora nestas tenhamos observado que trechos maiores já estavam sendo compreendidos.

Durante as atividades musicais, com base na observação atenta, constatamos que sempre é necessário estimular a criança para que ela execute a atividade sozinha. Desse modo, é possível saber o que ela compreendeu da proposta. Por outro lado, para levá-la a pensar no que está fazendo é aconselhável apontar-lhe o que já conseguiu realizar; assim, ela poderá reconhecer seus avanços dentro do processo.

Como todas as crianças apresentam desenvolvimento diferenciado, as práticas de uma sessão musical com crianças com DA devem ser propostas após profundo conhecimento sobre a criança com a qual se pretende trabalhar. Atividades com os parâmetros do som podem ser o princípio revelador das possibilidades e compreensão sonora que da criança. Construir um pensamento musical embasado nesse ponto permite-nos vislumbrar caminhos para o desenvolvimento consciente da escuta, componente importante para o discernimento do entorno.

Cantar melodias adequadas ao desenvolvimento físico e emocional da criança com DA, tocar um instrumento musical apropriado ao mundo desta criança não é um objetivo inatingível. Contudo, a viabilidade dessas ações está ao alcance daqueles professores que se propõem a mudar o preconceito em relação aos rotulados com DA, passando a acreditar que ela também tem algo a contribuir para sociedade na qual está inserida.

O professor tem, com certeza, muita responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. É uma relação direta e muito pessoal. Portanto, é fácil constatar que o sucesso no aprendizado está diretamente relacionado à postura o este professor adota em suas aulas e diante de seus alunos.

No decorrer do desenvolvimento das atividades, observamos que se acentua crescentemente o papel do professor no que se refere à promoção da autoestima dos alunos. Assim, é importante que o professor esteja também com a autoestima “em alta” para que possa despertar em seu aluno o gosto para o aprendizado. Pudemos, portanto, perceber a importância do resgate da autoestima do aluno para o desenvolvimento de sua autonomia, confiança e, até mesmo, reflexão. Para obter o aprendizado e um sujeito ativo na escola e na vida esses aspectos são fundamentais.

Uma pedagogia que respeita e estimula a autoestima do aluno está percebendo este aluno como ser humano formado por valores internos e externos, o qual pode pensar, opinar, refletir, construir e transformar. Observamos também durante os trabalhos que a escola passa a ter outro significado para o aluno quando se fortalece nele a autoconfiança e a importância de sua participação no processo educativo.

Quando se desenvolve a autoestima do aluno, ele começa a perceber que sua participação é essencial e que ele é importante para a escola e para a turma da qual faz parte. Percebemos que a autoestima motiva o aluno a não desistir do aprendizado, dos desafios, fazendo-o acreditar que conseguirá atingir o seu objetivo. A autoestima desenvolvida a partir da educação musical reflete positivamente no indivíduo, o que é muito importante, pois ele se torna mais participativa nas aulas, fala mais, sorri com maior frequência, além de manifestar maior organização mental. É importante, portanto, que as crianças desenvolvam atividades musicais nas quais trabalhem para a motivação do aprender a “fazer música”. Foi-nos possível perceber o quanto é essencial a valorização da criança como um ser capaz de pensar, de criar e produzir musicalmente e que esta produção seja reconhecida em seus pequenos detalhes, propiciando satisfação pessoal.

Apesar de o tempo de trabalho musical desenvolvido ter sido escasso, observamos, claramente, alguns bons resultados musicais, destacando-se a maior participação dos alunos no processo a cada sessão, assim como uma maior concentração nas atividades propostas. Eles demonstraram avanços em direção a um autoconceito positivo, o que expressaram de diversas maneiras, mostrando que estavam satisfeitos e motivados para aprender a “brincar com música”. Consideramos que a autoestima elevada transmite ao aluno a segurança de que ele é capaz de fazer muito, pois é capaz de “fazer música”.

A satisfação de realizar as atividades musicais passa a fazer parte da vida da criança, despertando nela o desejo de mostrar aos outros do que é capaz. Como exemplo, podemos mencionar o aluno CAS, o qual em eventos realizados na escola tem tomado a iniciativa de cantar. Extrovertido e seguro, tem enfrentado grandes plateias, pois estuda num estabelecimento de ensino que abriga cerca de quinhentos alunos.

As atividades musicais proporcionam ao aluno a oportunidade de ser sujeito de suas ações, deixando de ser apenas um ouvinte. Atuar com música é uma forma prazerosa de a criança olhar para si mesma e perceber-se como importante e necessária para o resultado musical. Ela percebe que pode errar e que tem parceria no “erro” musical, bem como na busca do acerto; sente-se parte de algo e entende que é respeitada e valorizada pela persistência em atingir o objetivo proposto. Assim, o processo deixa de ser penoso e assustador.

Esses aspectos, que consideramos relevantes no processo de desenvolvimento das crianças com DA, não são percebidos por todos os pais. Das crianças que participaram deste estudo apenas a mãe de OLM expressou ter observado melhoras no desempenho do filho. Quanto aos outros pais, não “viram” nada de diferente nas ações

das suas crianças após “aquelas aulas” e, no que se refere aos professores, nada informaram a respeito das crianças em sala de aula.

Consideramos que este estudo, caso fosse realizado novamente, teria de passar por diversas reformulações, entre as quais maior comprometimento com o estudo por parte da instituição que atende sujeitos com o perfil de DA. Também condições adequadas de espaço físico para as sessões, interesse autêntico da instituição pelas atividades musicais e pelas respostas das crianças, delimitação das ações musicais, esclarecimento permanente aos pais sobre o processo, regularidade nos comparecimentos das sessões seriam alguns pontos a requerer reflexão na perspectiva de uma retomada da investigação.

Durante o estudo várias questões emergiram quanto à possibilidade de investigar as dificuldades de aprendizagem de acordo com outros enfoques. Como exemplo, não se envolveram meninas no estudo, pois todas as indicações para o estudo recaíam sobre meninos. Assim, o gênero seria uma variável a considerar. Ainda, sujeitos com dificuldade de aprendizagem musical poderiam passar por um foco investigativo tratando especificamente o âmbito da autoestima, bem como os professores, protagonistas importantes do processo educacional mereceriam um olhar cuidadoso.

Com as constatações expostas é possível afirmar que os alunos observados no estudo, apesar do perfil delineado pelo sistema de ensino (professores, escola) e Cemaec, têm condições de responder às propostas desenvolvidas em sala de aula. Mais do que outros, porém, eles necessitam de atendimento individual, sendo crucial que sejam vistos como sujeitos que apresentam um modo especial de responder e compreender o entorno.

As crianças com DA fogem dos padrões escolares, porém não é possível afirmar que elas não têm condições de construir referenciais de maneira muito própria. Elas

demonstram aptidão à cognição musical, embora de forma diferente. É bem provável, todavia, que essa possibilidade possa ser extensiva à compreensão em outras áreas de conhecimento, desde que devidamente respeitadas as peculiaridades de cada uma. A adequação do aluno ao ambiente escolar poderá ser consolidada mediante a convergência incondicional entre família e escola.

Se a dificuldade de aprendizagem é resultado de ambientes com carências emocionais positivas, não basta proporcionar às crianças atendimentos diversos. Os sujeitos com DA, em virtude da fragilidade generalizada em que se encontram, estão disponíveis às intervenções das diversas áreas que visam a sua saúde geral. Assim, o problema mais acentuado talvez esteja com aqueles que os acompanham diariamente, os pais, que muitas vezes não entendem o processo gradual de desenvolvimento da criança com DA e, por isso, cobram resultados imediatos.

Nesse sentido, tendo em vista que os sujeitos passam a maior parte do tempo com a família, é necessário que ela tenha suporte e informação para entender o seu papel fundamental junto às crianças que diferem da maioria e que desafiam a compreensão das situações que requerem paciência, afetividade e atitudes encorajadoras.

Com certeza, as discussões sobre esses temas não se esgotam aqui. Pensamos que essas reflexões podem vir a se tornar um desdobramento desta investigação e rediscutidas à luz da teoria psicopedagógica.

Como observações finais, pudemos perceber o quanto há a transformar e a construir nas escolas para se atingir uma educação na qual o aprendizado seja significativo e tenha o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Essas transformações demandam também uma política educacional que contemple fatores como investimentos nos espaços físicos, melhoria salarial para os profissionais da área

de educação, projetos culturais, capacitação de pessoal, entre outros aspectos relevantes no âmbito educacional.

Assim, concorda-se com Piaget, para o qual

quer se trate de uma educação da razão e das funções intelectuais, ou de uma educação da consciência moral, se o ‘direito à educação’ implica que esta tenha em vista ‘o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais’, o que importa é compreender que semelhante ideal não poderia ser alcançado por qualquer um dos métodos em vigor. Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, que poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão. (2000, p. 71)

7 - REFERÊNCIAS:

- AMORIM, Zita A. de; VITA, Luís W. **Introdução à pedagogia musical**. São Paulo: Ricordi, 1971.
- ARONOFF, Frances W. Cómo conocer al niño pequeño a través de la música: la teoría de Howard Gardner de las inteligencias múltiples como modelo. In: GAINZA, Violeta Hemsy de (Org.) **La educación musical frente al futuro**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1993.
- BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BEYER, Esther S. W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino de música, a partir da teoria de Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, 1988.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima e seus pilares**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas, SP: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Rio de Janeiro: Art Nova, 1974.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- _____. **Crescer e pensar. A construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

____; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas**. Petrópolis: Vozes: 2004.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FONSECA, Vítor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONTANA, David. **Psicologia para professores**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

FRIEDENREICH, Carl Albert. **A educação musical na Escola Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

____. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

____. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KEMP, Anthony E. **Introdução à investigação em educação musical**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995.

LEHMANN, Paul R. Panorama de la educación musical en el mundo. In: GAINZA, Violeta Hemsy de. (Org.) **La educación musical frente al futuro**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1993.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

MACEDO, Lino. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

- MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MÁRSICO, Leda O. **A criança no mundo da música:** uma metodologia para educação musical de crianças. Porto Alegre: Rígel, 2003.
- MED, Bohumil. **Teoria da música.** Brasília, DF: Musimed, 1996.
- MONTANGERO, J. **Piaget** ou a inteligência em evolução. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- OLIVEIRA, Luisa de; SANCHES, Fábio; MELLO, Mariana. Você se ama? **Emoção e inteligência**, São Paulo, v. 22, p. 38 – 45, dez. 2004.
- ONTORIA, Antonio Peña. **Pontencializar a capacidade de aprender e pensar:** o que mudar para aprender e como aprender para mudar. São Paulo: Madras, 2004.
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. 3. ed. – São Paulo: Summus, 2001.
- PIAGET, Jean. Development and learning. In: LAVATTELLY, C. S. ; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development.** New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Trad.: Paulo F. Slomp. Prof. FACED/URFRGS).
- _____. **Para onde vai a educação?** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- _____. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Sobre pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIRES, Betânia Levien. **O olhar e a escuta na educação musical:** repensando a prática pedagógica de professores de piano e/ou teclado sob o enfoque do desejo de aprender do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- POPPOVIC, Ana Maria. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica:** para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.
- ROGERS, Carls. **Liberdade para aprender.** 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos S. **Transtornos de aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial:** ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

STUBBE, Dorothy. **Psiquiatria da infância e adolescência.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOMATIS, Alfred A.; VILAIN, Jacques. O ouvido à escuta da música. In: RUUD, Even (Org.). **Música e saúde.** São Paulo: Summus, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis**, v. 4, nov. 2001.

VAYER, Pierre; ROCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

8 – ANEXOS

ANEXO A



Ilustração 1 – Ver quadro na página 64 (DAN – S4)

ANEXO B

Transcrição das sessões realizadas com o aluno ELI

Sessão n. 01:

O aluno ELI foi encaminhado para a sala de recursos do CEMAE tendo em vista parecer que o enquadrado como 'aluno com dificuldade de aprendizagem'. No primeiro contato ele foi questionado a respeito de Música. Após a apresentação inicial a primeira pergunta efetuada para ele foi: você gosta de cantar? Diante da resposta afirmativa foi solicitado que cantasse uma canção. Ele cantou com a melodia da canção 'Frère Jacques' o texto:

' Motorista, motorista,
Olha o poste, olha o poste.
Não é de borracha, não é de borracha,
Faz dodói, faz dodói'.

Após ter cantado três vezes a canção com o texto acima foi apresentado novo texto por meio da execução do canto:

'Frei Martinho, Frei Martinho,
Frei Inocêncio, Frei Inocêncio.
Não toque o sininho, não toque o sininho.
É silêncio, é silêncio'.

- E agora? O que pode falar sobre o que cantei? Respondeu:
- É diferente.
- O que é diferente?
- Isso que você cantou. É diferente da minha.
- Diferente o que da tua?
- As palavras. Tem um padre na tua. Na minha tem motorista.
- Padre?
- É. Esse frei...
- Padre e frei são iguais?
- Um pouco. Frei usa roupa comprida e padre não.
- Você já viu um frei?
- Uma vez. Na rua.
- Mas padre nunca usa roupa comprida?
- Só às vezes... Eu vi na televisão no Natal.
- Sim. E sobre o som que você cantou e sobre o som que eu cantei. Pode falar alguma coisa?
- É um pouco igual.
- Só um pouco?
- É. Você faz como a voz do meu pai.
- Como?
- Assim... - faz gesto com as mãos apontando para o solo.

Ao direcionar o diálogo para outra situação é perguntado ao aluno se existem vogais na música que ele cantou. Como resposta afirmativa menciona as vogais ‘o’, ‘é’ e ‘ói’. A partir dessa menção são escritas no quadro quatro vezes a vogal ‘o’:

o o o o

Com essa linha de vogal pede-se que ele leia todas as vezes que aparece a vogal ‘o’. Ele lê e em seguida é introduzida a pulsação através de percussão de caneta na mesa. É pedido que diga a vogal escrita tantas vezes quanto ela aparece juntamente com a batida na mesa. E ele o faz precisamente.

Nessa mesma direção são escritas quatro vezes a vogal ‘e’.

e e e e

Com solicitação igual ao momento da vogal ‘o’, o aluno lê juntamente com a percussão da caneta na mesa. Em seguida novo conjunto é escrito. Desta vez com a vogal ‘i’.

i i i i
i i i i

Com esta formação, e seguindo a mesma proposta das vogais anteriores, o aluno pronuncia oito vezes a vogal escrita no quadro. Neste momento, visando dinamizar o processo, é introduzido novo andamento na pulsação. Com a pulsação mais rápida o aluno, a partir do terceiro ‘i’, estabelece igualdade com a pulsação executada na mesa, visto que iniciou a pulsação no andamento dos momentos anteriores. Ao estabelecer a pulsação mais lenta o aluno tem dificuldade de permanecer conectado ao andamento percutido, porém tenta se manter unificado à percussão que se desenvolve via execução do professor.

- ELI, algum problema? – pergunta o professor.
- Devagar é ruim.
- Por quê?
- Cansa!

Sessão n. 02:

O início da sessão ocorreu com uma pergunta ao aluno: qual o nome disto (___) ?

- É um risquinho.
- E deste (/) ?
- É o mesmo, torto para o lado.
- Que lado?
- Este...

Aponta para o lado direito.

- E como é o nome desse lado?

Mexe a mão direita, depois mexa a esquerda. Fica em silêncio com as mãos suspensas no ar... pensando... responde?

- É o lado do direito.
- Muito bem! E quando você lê começa de que lado no caderno ou no quadro?

Depois de breve silêncio o aluno afirma que começa do outro lado do direito e que é o esquerdo.

- Sim. Então vou fazer risquinhos tortos para o lado direito, inclinados para o lado direito, e você contará em voz alta a quantidade de risquinhos.

/ / / /

O aluno conta 'um, dois, três, quatro'. Após essa contagem, logo abaixo aos traços inclinados são escritas as vogais 'a' e 'i'.

/ / / /

a a i i

Solicitado, o aluno lê as duplas de vogais em som contínuo e a partir dessa leitura o professor apropria-se do andamento, e estabelece uma pulsação com o pandeiro. Depois de algumas repetições a consoante 'p' é acrescentada junto às vogais.

/ / / /

pa pa pi pi

Essa seqüência é repetida algumas vezes juntamente com percussão no pandeiro. No passo seguinte, sempre utilizando o traço inclinado, duas novas seqüências são introduzidas:

/ / / /

pi pa pa pa, que são repetidas de forma circular várias vezes.

A partir desse ponto o professor retira os traços e aproxima as sílabas:

pipa papa

Ao aluno surge a pergunta: o que está escrito no quadro? Ele responde: pipa e papá.

- E o que é isso? – pergunta o professor.

- Pipa é de soltar e papá é de comer.

- Sim. E na palavra 'pipa' qual parte é mais forte? O 'pi' ou o 'pa'?

O aluno murmura: 'píiii... paaa'... Parece se escutar e enfaticamente expressa: - 'Pííí...pa'. É o pi!

O professor muda para a palavra 'papa' e joga com entonações diferentes deslocando o acento entre a última e a penúltima sílaba: - Papá, papa, papá, papa, papá, papa... e pergunta:

- Isso que falei muitas vezes o que é?

- Papá e de comer e papa é o padre.

- Que padre? – questiona o professor.

- Um daqueles do Natal.

- E como ele é?

- Ele usa um chapéu assim. (Aluno faz gesto de cone com as mãos acima da cabeça).

Calmamente o professor indaga:

- Um chapéu? No Natal? E onde o padre estava?

- Numa igreja bem grande.

- De chapéu na igreja?

- É. Ele pode.

- Por que ele pode?

- Porque ele manda nos outros padres.

Deslocando o diálogo para o âmbito musical o professor pergunta ao aluno se é possível marchar e falar ao mesmo tempo com as palavras 'pipa' e 'papa'. Após a resposta 'não sei' do aluno, este é convidado a marchar com o professor percutindo no pandeiro um ritmo de marcha (1 Forte – 2 piano).

Depois de alguns instantes, questionado novamente, o aluno responde:

- Dá para marchar e pisar forte.
- Pisa forte junto com que parte das palavras?
- Com o 'pi' e com o 'pa'.
- Mas tem três vezes 'pa'...

O aluno fica em silêncio, passeia com os olhos pela sala e fixa o olhar no quadro. Pensa mais um pouco e manifesta:

- Com aquele 'pa' do papa. – e aponta para a primeira sílaba da palavra 'papa'.

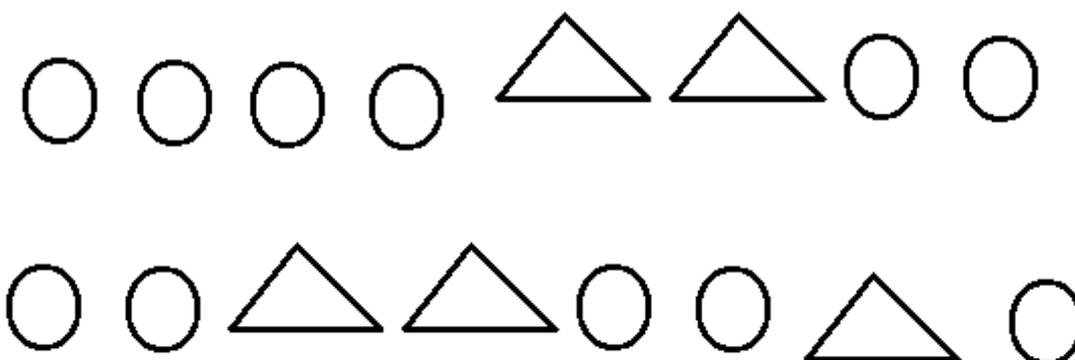
Na segunda parte da sessão foi introduzido mais um instrumento: o triângulo. Juntamente com o pandeiro formou o par instrumental da atividade que foi desenvolvida a partir de desenhos efetuados no quadro. Um triângulo e um círculo desenhados passaram a significar o momento em que deveriam ser percutidos.



Inicialmente foram desenhados



e professor e aluno percutiram ao mesmo tempo alternando a posse dos instrumentos. Em seguida outras seqüências foram elaboradas e por vários minutos houve leitura e percussão com alternância de instrumentos entre ambos. Exemplos de algumas seqüências elaboradas somente pelo professor, visto que o aluno não quis elaborar nenhuma.



Essa atividade teve amplo envolvimento do aluno considerando aspectos como atenção, alegria e energia física manifestadas durante a execução da proposta.

Sessão n. 03:

Nesta sessão foi estabelecida uma convenção. Um pequeno círculo (0) e a letra 'X' deveriam resultar em percussões em diferentes partes do corpo.

0 = palmas

X = pernas

Quatro traços / / / / desenhados equivalendo a quatro percussões inicialmente na mesa. A seguir seqüências que utilizariam a convenção exposta acima.

1. / / / /
o o x x

2. / / / /
o x o x

3. / / / /
o x x o

4. / / / /
x o o x

Os itens 1 e 2 foram executados adequadamente ao proposto, no entanto os itens de 3 e 4 não foram executados imediatamente e o aluno teve dificuldades em manter a ordem sugerida. Várias repetições, antecedidas de demonstração, foram necessárias para que o aluno demonstrasse entendimento às seqüências expostas.

As atividades da sessão são desenvolvidas durante quarenta minutos, porém esta teve um período de trinta minutos. Tal redução ocorreu tendo em vista que o aluno chegou atrasado na sala de recursos, e o intervalo para o recreio requer que os alunos sejam conduzidos ao refeitório e após o lanche não retornam mais para a Sala de Recursos.

Sessão n. 04:

O metrônomo foi apresentado ao aluno. Foram demonstradas algumas possibilidades do instrumento e disponibilizado o mesmo para que ele fizesse exploração. A mudança de andamento do 'click' chamou muita atenção da criança. Ao desencadarmos a pulsação junto ao andamento que se escutava criou brincadeiras mudando a velocidade do instrumento, e procurava desestabilizar, continuamente, a percussão que procurávamos unificar ao contínuo do regulador de andamentos musicais. Passado o momento de contato com o novo aparelho, buscamos uma pulsação cômoda e voltamos à proposta da sessão anterior procurando igualar a percussão corporal ao andamento estabelecido pelo metrônomo. Com batidas de palmas e batidas de mãos nas pernas a proposta resultou boa e o aluno respondeu com facilidade.

A partir dos desenhos do círculo e do triângulo foi introduzida nova tarefa ao aluno. Um acordo foi estabelecido: círculo = palmas e triângulo = batidas nas pernas. Esta atividade teve execução junto com o uso do metrônomo e as seqüências foram executadas:

a)



b)



c)



d)



Nas séries 'a' e 'b', depois da explicação e demonstração por parte do professor, o aluno efetuou a percussão corporal adequadamente após a segunda tentativa. Nas séries 'c' e 'd', no entanto, houve mais demonstrações e repetições por parte do professor até que o aluno executasse esses itens com maior coordenação e precisão.

No desenvolvimento da proposta foi busca constante observar se o aluno lia a convenção anteriormente estabelecida (círculo = palmas e triângulo = batidas nas pernas), se lia e executava a seqüência proposta e se, na execução, também estava com atenção voltada ao som do metrônomo. Nesse sentido contatou-se que a criança procurava responder a todas as partes da ação proposta ao mesmo tempo, porém nem sempre conseguia manter uniformidade na ação.

Em seguida a esse processo uma nova atividade entrou em cena. Denominada "hora de escutar música", a atividade apresentou a música "Frère Jacques" com instrumental, voz e texto com as palavras mencionadas na sessão número 01. Solicitado a escutar a gravação, o aluno manteve-se atento durante toda a música e esboçou sutis reações corporais. Moveu o pé esquerdo, os dedos indicadores alternadamente e fez movimentos labiais como se estivesse cantando discretamente. Após o final da audição o professor solicitou que cantasse junto com a gravação, mas ele não quis. Indagado a razão expressou que não sabia cantar 'daquele jeito'. Tal negativa e justificativa suscitou proposta de aprendizado em outro dia e a proposta foi aceita pelo aluno.

Sessão n. 05:

Nessa sessão foi retomada a música 'Frère Jacques' e o novo texto
'Frei Martinho, Frei Martinho,
Frei Inocêncio, Frei Inocêncio.

Não toque o sininho, não toque o sininho.

É silêncio, é silêncio' foi motivo de trabalho durante algum tempo. O aluno teve grandes dificuldades para trocar o texto da música e, por fim, tendo em vista o aborrecimento demonstrado, o professor modificou a proposta para o âmbito da

pulsação. Sugerido ao aluno que marcasse a pulsação com o triângulo enquanto escutava a música, prontamente realizou a tarefa. Em nova audição houve troca de instrumento, passando agora a pulsação a ser efetuada com pandeiro. E, como última parte dessa tarefa, houve mais uma audição com percussão e alternância entre execução de flauta doce contralto e canto, ambas efetuadas pelo professor e seguidas atentamente pelo aluno.

O metrônomo teve lugar permanente nesta sessão. Com seu contínuo estabelece a pulsação e sobre ela o aluno age percutindo ora o triângulo ora o pandeiro. O professor menciona uma contagem binária (1, 2) enfatizando acento no primeiro tempo e solicita ao aluno que faça o mesmo. Inicialmente o menino apenas conta junto e aos poucos começa a enfatizar também o tempo inicial. Em seguida é solicitado que percuta junto com a contagem. Sem problema executa a solicitação, mas pára de acentuar o tempo primeiro. O professor pede que a criança escute e percuta no triângulo algumas vezes mantendo a contagem em voz alta e acentuando o primeiro tempo. O aluno, demonstrando interesse pela solicitação, retoma a ação proposta junto com o professor e ambos desenvolvem, por algum tempo, um ritmo de marcha vigoroso e com cadência precisa.

A partir das vogais ‘a’ e ‘u’ o professor inicia uma atividade que envolve quatro tempos consecutivos:

a a u u
/ / / /

Após algumas repetições foi acrescentada a consoante ‘t’ antes das vogais escritas.

ta ta tu tu
/ / / /

Com essa formação o professor pergunta ao aluno:

- Com essas sílabas que você está lendo no quadro é possível formar uma palavra?

Olhando para o quadro e com vários segundos em silêncio expressa:

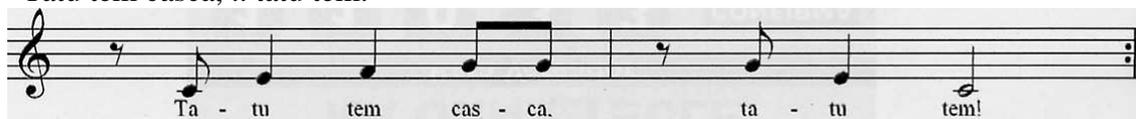
- Tatu!

- Que tal fazer uma música com essa palavra então?

- Para cantar? – questiona o aluno com ar de desconfiado.

- Sim.

O aluno põe-se a pensar e murmurar sons com o substantivo. Inicialmente faz as sílabas na mesma altura. Depois entoa a sílaba ‘tu’ acima da sílaba ‘ta’. Experimenta abaixo. E pronuncia a palavra ‘tem’. Volta à palavra ‘tatu’ e, repentinamente, canta: - “Tatu tem casca, .. tatu tem.”



O aluno repetiu várias vezes ‘a música do tatu’, título enunciado por ele, e não aceitou o convite do professor para cantar para a professora que estava em uma sala ao lado com outra criança. Tal recusa veio acompanhada de contração facial e nítido nervosismo pela ação sugerida por parte do professor. Tal desconforto teria desaparecido após o professor ter mencionado que ‘então não seria necessário mostrar a música para a professora’, naquele momento.

Sessão n. 06:

A partir de um “Ritmograma de Percussão Corporal”, divulgado no site www.meloteca.com, foi elaborada uma seqüência de movimentos envolvendo dedos, palmas, pernas e pés. Conforme:

RITMOGRAMA DE PERCUSSÃO CORPORAL

<i>Binário</i>	<i>Ternário</i>	<i>Quaternário</i>
D (Dedos)		
X X	X X X	X X X X
Pa (Palmas)		
X X	X X X	X X X X
Pn (Pernas)		
X X	X X X	X X X X
P (Pé)		
X X	X X X	X X X X

Pulsação

| | | | | | | | | |

A pulsação estava presente com o apoio do metrônomo na execução das seqüências expostas acima. O som contínuo do aparelho ajudava a manter a homogeneidade dos movimentos e precisão da percussão corporal realizada pelo aluno. Ele executou as seqüências na ordem binária, ternária e quaternária. Em ritmo binário, após explicação e demonstração pelo professor, teve desempenho adequado em andamento Lento (M. M. Semínima = 60). Com andamento Moderato (Semínima = 80) demonstrou descompasso entre as partes requeridas para a execução: som do metrônomo, percussão em diferentes partes do corpo e quantidade de momentos a percutir nessas partes. Em ritmo ternário teve dificuldades em manter a exatidão, embora lentamente. No ritmo quaternário, no entanto, as dificuldades foram mínimas e foi possível aumentar o andamento até Allegretto (Semínima = 104). Essas referências numéricas têm como base Bohumil Med através do livro “Teoria da Música” da Musimed Edições Musicais.

A música “Frei Martinho” – Frère Jacques, foi retomada através de uma gravação de Nilsa Zimmermann no CD “O Mundo Encantado da Música” da Editora Paulinas/COMEP.

FREI MARTINHO

Frei Mar - ti - nho, Frei Mar - ti - nho,
Frei I - no - cên - cio, Frei I - no - cên - cio,
Não toque o si - ni - nho, Não toque o si - ni - nho.
É si - lên - cio, é si - lên - cio!

A música inicia com uma pequena introdução instrumental e em seguida um coro de crianças passa a entoar a canção com a letra:

Frei Martinho, Frei Martinho,
Frei Inocência, Frei Inocência,
Não toque o sininho, não toque o sininho.
É silêncio, é silêncio!

Frei Gorgulho, Frei Gorgulho,
Frei Beltrão, Frei Beltrão,
Não faça barulho, não faça barulho.
Não, não, não! Não, não, não.

O silêncio, o silêncio,
Vou ouvir, vou ouvir;
Mesmo aqui, agora, mesmo aqui, agora.
Psiu, psiu, psiu! Psiu, psiu, psiu!

Ao aluno, agora portando um triângulo, foi solicitado que acompanhasse a música marcando a pulsação a partir do momento em que as crianças começam a cantar na gravação. É notório que a criança entendeu a proposta, pois junto às primeiras palavras começa a percussão com o triângulo e segue fazendo a ação durante a três estrofes. A partir da segunda estrofe, no entanto, durante as ocorrências das colcheias pontuadas, semicolcheias e colcheias, abandona, gradativamente, a pulsação junto com as semínimas e passa a executar o desenho rítmico da própria canção. Questionado por que teria mudado a batida naquele momento expressou como resposta:

- Ali eles cantam mais ligeiro.

Sessão n. 7:

Esta sessão foi iniciada com a leitura de uma estrofe da música “Na Bahia tem” escrita no quadro pelo professor.

Na Bahia tem,
tem, tem, tem.
Na Bahia tem,
ó baiana,
coco de vintém.

Convidado a ler o que estava escrito no quadro, o aluno prontamente atendeu à solicitação do professor. Leu a estrofe com bastante dificuldade e demorou alguns minutos para ler todas as palavras. Foi possível observar que o aluno leu palavra por palavra deixando de ler os versos como um todo. Questionado sobre o significado do que estava escrito respondeu: ‘fala da Bahia’.

- E o que é Bahia? – perguntou o professor.

- É um lugar.

- E o que tem na Bahia? – indagou o professor.

O aluno olhou para o quadro e manifestou:

- O coco.

- Como seria a música com essas palavras? Vamos aprender?

NA BAHIA TEM

Na Ba - hi - a tem, tem, tem, tem. Na Ba - hi - a

tem ó bai - a - na cô - co de vin - tém.

O aluno permanece quieto, não demonstra entusiasmo e o professor lê a estrofe pedindo para que repita. No seguimento divide a música em duas partes e recita a primeira parte ou frase (Na Bahia tem, tem, tem, tem) com as durações requeridas pela composição. Nesse caso as figuras rítmicas são executadas concomitantemente com as sílabas das palavras que compõem a canção. O aprendizado ocorre a partir das palavras atreladas ao ritmo da partitura. A segunda frase (Na Bahia tem ó baiana coco de vintém) também segue essa estratégia, e depois de várias repetições o aluno executa vocalmente o texto e o ritmo da canção de forma adequada.

No próximo passo o professor executa a melodia com flauta doce contralto. Após três execuções completas pergunta ao aluno se ele gostou da melodia. O aluno responde afirmativamente.

- E por quê? – retorna o professor.
- Porque canta para cima e para baixo.
- Como assim?
- ... – o aluno pensa. Olha para o quadro, para a flauta e diz:
- Faz de novo.

O professor toca novamente e pergunta: - E então? Como é o para cima e para baixo?

O aluno inicia a melodia com a sílaba ‘la’ cantando as notas Dó, Dó, Mi, Mi, Sol corretamente e a partir da nota Fá sai do contexto melódico proposto e pára. Indagado porque não continuou menciona que não sabe mais. Então o professor volta a trabalhar com frases. Executa a primeira frase duas vezes e solicita que o aluno cante a próxima vez com a sílaba ‘la’ juntamente com a flauta. Atentamente executam e o resultado é satisfatório conforme expressão de alegria esboçada pelo aluno. Solicitado a cantar sozinho aceita e desempenha a primeira frase com leve desajuste melódico entre as notas Sol e Fá. A partir desse ponto a segunda frase é executada conforme as ações da primeira, mas o compasso seis (tem ó baiana) requereu várias retomadas e, mesmo assim, o aluno não conseguiu realizá-lo com a devida correção sozinho. Em uma execução inteira com a flauta a adequação nessa parte foi satisfatória.

No que se refere à altura das notas juntamente com o texto, o professor continuou a estratégia via o âmbito das frases. Em primeiro lugar cantou a primeira frase, já delimitada nesta sessão, três vezes. Solicitando ao aluno que cantasse, este respondeu prontamente e com êxito. O professor, finalmente, cantou a segunda frase, também conforme mencionado, e a resposta do aluno igualmente foi adequada.

O fechamento da atividade ocorreu com a execução completa da música. As fases da realização foram efetivadas na seguinte ordem:

1. A canção pelo aluno com o professor.
2. A canção pelo aluno e flauta com o professor.
3. Canção e percussão (triângulo) pelo aluno e flauta com o professor.
4. Canção pelo professor e percussão com o aluno (triângulo).
5. Canto e percussão com ambos (aluno com o triângulo e professor com o pandeiro).

O papel da percussão na atividade foi apenas de marcar a pulsação, embora o aluno, em alguns momentos, tenha tentado percutir o ritmo do compasso seis (tem ó baiana) durante a execução do item cinco, porém essa situação não foi explorada.

Durante as sessões, enquanto realiza as ações musicais propostas, ELI demonstra preocupação com o exterior da sala. Olha para a porta, para as janelas e tem sobressalto quando a porta é aberta e alguém entra. O mesmo acontece quando escuta gritos, embora sejam emissões das crianças que estão na escola com alguma atividade fora da sala de aula. Como a Sala de Recursos é parte de um prédio onde funciona uma escola regular, muitas vezes são ouvidas no entorno. Interrogado a respeito da sua preocupação, ele manifestou:

- É o meu pai! (... Silêncio...) Se não faço direito ele briga!