



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

KATIA DA SILVA RIBEIRO ARAUJO

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MÚSICA**

---

Londrina  
2014



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2014

KATIA DA SILVA RIBEIRO ARAUJO

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano.

Londrina  
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A663m Araujo, Katia da Silva Ribeiro.  
Mediação pedagógica no ensino de música / Katia da Silva Ribeiro Araujo.  
– Londrina, 2014.  
101 f. : il.

Orientador: Carlos Toscano.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Música – Instrução e estudo – Teses. 2. Educação – Finalidades e objetivos –  
Teses. 3. Professores e alunos – Teses. 4. Música na educação – Teses. 5. Análise de  
interação em educação – Teses. I. Toscano, Carlos. II. Universidade Estadual de  
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.

CDU 78:37.02

KATIA DA SILVA RIBEIRO ARAUJO

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador Prof. Dr. Carlos Toscano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Maria Terezinha B. Galuch  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Francismara N. de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de junho de 2014.

***A Deus,***

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente nos momentos em que sempre precisei.*

***Ao meu pai (in memoriam) e minha mãe:***

*Ao meu querido pai, pelo "mimo" de toda a vida, e à minha linda mãe, pelo amor e dedicação incondicional.*

***Ao Lincoln,***

*Meu amado esposo de todo o sempre. Por muitas vezes, estive ausente de momentos que seriam compartilhados com você, mas, sempre que me entristecia, mostrava a sua nobreza, trazendo incentivo e força para eu continuar. Obrigada pelas palavras firmes de apoio, não me deixando abater pelo desânimo e cansaço. O seu companheirismo de todas as horas foi essencial para me ajudar a caminhar... Sem você, não sei se conseguiria realizar toda essa trajetória. Amo você!!!*

***Aos meus filhos, Leandro e Marina***

*Por serem a essência de amor da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao Professor e Orientador Dr. Carlos Toscano, que promoveu sabiamente a sua ação de professor e orientador, conduzindo-me pedagogicamente de forma exemplar.*

Meus sinceros agradecimentos e profunda admiração.

*Aos professores do Curso de Licenciatura em Música da UEL da Turma de 1998, pela valorosa contribuição na minha formação; pela paciência, dedicação e exemplos de profissionais.*

Meus sinceros agradecimentos pela formação que me proporcionaram.

Vocês fizeram parte da minha constituição.

Muito obrigada!!!

ARAUJO, Katia da Silva Ribeiro. **Mediação pedagógica no ensino de música.** Londrina, 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a mediação pedagógica no ensino de música em uma turma do 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do Paraná. A pesquisa se apoiou na teoria histórico-cultural, sobretudo em estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, além de autores nacionais que desenvolveram uma aproximação deste corpo teórico com os fenômenos educacionais. No desenvolvimento da pesquisa, abordam-se as mudanças pelas quais passou o ensino de música na escola pública, refletidas em seus documentos orientadores, e desdobramentos deste ensino, evidenciando como se apresenta hoje na escola. O estudo, de caráter qualitativo e interpretativo, envolveu pesquisa bibliográfica e observações de campo, num período de três meses, com elaboração de um diário e filmagem dos acontecimentos em sala durante as aulas de música na referida turma e, após as observações, foi feita uma entrevista com o professor, cujo roteiro levou em conta os fenômenos observados. Dentre os resultados obtidos, destacam-se: a mediação pedagógica na sala de aula foi instaurada mediante um processo dialógico, apresentando momentos de interação entre professor e aluno, aluno e professor e entre alunos. O professor possibilitou a emergência dos conhecimentos dos alunos advindos de seu cotidiano, relacionando-os com os conceitos sistematizados (elementos formais, orquestra e notação musical) objeto de ensino, promovendo um processo de elaboração conjunta rumo a uma nova conceituação, tendo em vista os conhecimentos sistematizados. Em outros momentos, o processo interativo mostrou que os pontos de ancoragem na cultura dos alunos, inicialmente previstos, não se apresentaram de forma imediata e o professor teve que rever sua estratégia, propondo outro percurso, com o intuito de estabelecer um novo patamar de referências comum a todos, para tornar possível a retomada do processo de elaboração conceitual conjunta. Essa configuração da mediação pedagógica é resultado de um processo histórico complexo, no qual se entrelaçam uma leitura da realidade escolar em seus limites e possibilidades, do percurso formativo, da legislação educacional que norteia a atividade docente e dos conhecimentos advindos de sua experiência profissional.

**Palavras-chave:** Ensino de música. Mediação pedagógica. Aprendizagem conceitual. Ensino Fundamental.

ARAUJO, Katia da Silva Ribeiro. **Pedagogic mediation in teaching music.** Londrina, 2014. 101 f. Dissertation (Master in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the pedagogical mediation in teaching music in a class in the 6<sup>th</sup> grade of elementary school in the public school system of the state of Paraná. The research was based on cultural-historical theory mainly on studies of Vygotsky, Luria and Leontiev, and national authors developed a theoretical framework of this approach to educational phenomena. During the development of the research, subjects such as the transformations that the musical teaching has gone through in the state's public system, as observed in pedagogical and guiding documents, and its consequences, are shown as they are executed today. The study has a qualitative and interpretative character, involving literature, field observations over a period of three months, with development of a diary of events and filming in the room during music lessons in class and, after the observations, an interview with the teacher was taken, whose script took into account the observed phenomena. Among the results included, some are here highlighted: the pedagogical interaction in the classroom was established in a dialogical process with different interactive moments between, teacher and student, student and teacher and among students. The teacher allowed the emergence of cultural expertise of students coming from their everyday, relating them to the systematized concepts (formal elements, orchestra and musical notation) from the object of teaching, promoting a process of joint development towards a new concept in view the systematic knowledge. At other times, the interactive process showed that the anchor points in the culture of the students, initially planned not presented immediately and the teacher had to revise their strategy, proposing another route, in order to establish a new level of common references to all, making possible the resumption of joint conceptual elaboration process. This configuration of the process of pedagogical mediation is the result of a complex historical process in which intertwine the interpretation of the school reality in its limits and possibilities, the training path, the educational legislation that guides the teaching activity and the knowledge derived from his professional experience.

**Keywords:** Musical education. Pedagogical mediation. Conceptual learning. Elementary Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	14
1.1 O ENSINO DE MÚSICA: DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ EM 2003 À ATUAL LEI N. 11.769 DE 2008 .....	14
<b>2 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS DERIVAÇÕES NO ENSINO ESCOLAR</b> .....	20
2.1 ASPECTOS CENTRAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	20
2.2 O LUGAR DA LINGUAGEM.....	25
2.3 A ELABORAÇÃO CONCEITUAL E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA .....	30
2.4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA .....	39
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO CAMPO PESQUISADO</b> .....	43
3.1 A ESCOLA: ASPECTOS FÍSICOS E SUA PROPOSTA .....	43
3.2 A ESCOLHA DO PROFESSOR E O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA .....	49
<b>4 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MÚSICA</b> .....	53
4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL.....	53
4.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL .....	58
4.2.1 Primeiro Episódio - Elementos formais: intensidade, altura, duração, timbre e densidade (27/02/13) .....	58
4.2.2 Segundo Episódio - Timbre (06/03/13).....	63
4.2.3 Terceiro Episódio – Timbre (06/03/13).....	68
4.2.4 Quarto Episódio – A Orquestra (13/03/13) .....	79
4.3 Síntese Da Análise .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem da música na escola dá-se por meio da musicalização, a apropriação deste conhecimento musical desenvolve no sujeito dois sentidos de aprendizagem: o sentido amplo, no qual são trabalhados globalmente os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o sentido restrito, que desenvolve os aspectos de percepção, sensibilidade e o senso rítmico.

Nesta perspectiva, encontramos em Penna (1990, p. 37) a seguinte consideração:

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado, que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamentos necessários à decodificação da linguagem musical, de modo que o indivíduo torne-se capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sócio cultural de modo crítico e participante. Este é o objetivo final da musicalização, onde a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social.

As relações abordadas entre duas formas de desenvolvimento podem se inscrever no âmbito do currículo e no contexto escolar de uma forma bastante significativa, uma vez que a educação musical pode promover situações de aprendizagem que impliquem propostas pedagógicas integradas, estimulando-se o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Para Willems (1966), as relações entre a aprendizagem específica e global são evidentes, o que significa afirmar que a educação musical não se finda em si mesma, ela pode ser um elemento desencadeador de vários processos psicológicos que contribuem para a aprendizagem. Entende o autor que na arte, a música está ligada diretamente às faculdades humanas físicas, afetivas e mentais. Em seus termos:

Os princípios de ordem geral que são tomados, e devem ser tal que podem preservar sua validade através de toda a aprendizagem musical, concernem primeiro aos elementos fundamentais da música considerados em função da própria natureza do ser humano. Um grave erro pedagógico seria considerar a música nada mais do que em si, como pode ser com algumas ciências. Como arte, a música é dependente das faculdades humanas – físicas, emocionais e

mentais. Todos os nossos livros são projetados de acordo com estes princípios. (WILLEMS, 1966, p. 5, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Em sua obra, ele estabelece alguns princípios básicos para o método de educação musical, dentre os quais destacamos suas considerações com relação “às relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano”. Esclarece que as relações psicológicas são caracterizadas como um conjunto de conexões entre a música e o desenvolvimento global da criança – implicando várias facetas de seu processo de desenvolvimento. Por exemplo, a aprendizagem do ritmo pode ter um desdobramento na vida fisiológica dos indivíduos; o contato com a melodia envolve a vida afetiva, uma vez que, através dela, temos o desenvolvimento da sensibilidade; e o aprendizado da harmonia tem desdobramentos nos processos cognitivos, por implicar na apropriação de um conhecimento específico.

As atividades musicais que envolvem correr, saltar, rolar e pular desenvolvem os aspectos psicomotores, porém imbricados ao desenvolvimento do senso rítmico. A vivência da melodia por meio do canto, da audição e da dança promove o desenvolvimento dos aspectos afetivos ligados à sensibilidade musical. Por fim, as atividades de apreciação musical e a compreensão dos signos musicais estimulam o desenvolvimento dos aspectos mentais ligados à percepção, memória, linguagem, atenção e pensamento.

A respeito da aprendizagem musical, Fonterrada (1994) pontua que as vias de aprendizagem para a linguagem musical e verbal são as mesmas no processo de aprendizagem. A autora explica que a música é uma linguagem que pode ser comparada à linguagem verbal, porque ambas são usadas nas mesmas vias de conhecimento e são organizadas pelo indivíduo em um processo de aprendizagem.

Koellreutter (1990) vai além das relações psicológicas que Willems (1966) registra e mesmo sobre as vias de aprendizagem ressaltadas por Fonterrada (1994) ao apresentar a linguagem musical como signos. Este autor elucida que a leitura e a escrita musical se utilizam de signos para representá-las. São

---

<sup>1</sup> Los principios de orden general que se adopten, y que han de ser tales que puedan conservar su validez a lo largo de todo el aprendizaje musical, conciernen ante todo a los elementos fundamentales de la música considerados em función de la naturaleza misma del ser humano. Sería un grave error pedagógico considerar a la música nada más que en si misma, como puede hacerse con algunas ciencias. Em tanto que arte, la música es tributaria directa de las facultades humanas – físicas, afectivas y mentales. Todos nuestros libros han sido concebidos de acuerdo con esos principios (WILLEMS, 1966, p. 5).

estabelecidas convencionalmente por signos com a intenção de comunicar e transmitir uma mensagem.

Sistemas de signos, estabelecido naturalmente, ou por convenção que transmite informações ou mensagens de um sistema cibernético a outro (orgânico, social, sociológico, técnico, etc.). Ex. linguagens dos animais, dos computadores, dos sinais de trânsito, científicas, estéticas, artísticas, etc. (KOELLREUTTER, 1990, p. 83).

Acerca desta questão, Merriam (1964 apud MAFFIOLETTI, 1993) elenca várias dimensões da aprendizagem musical, articulando-as com as funções sociais da música no âmbito escolar, estabelecendo alguns objetivos ou finalidade de uso. Ela mostra que a música pode se apresentar como funções da expressão emocional, do prazer estético, do divertimento, da comunicação, da representação simbólica, da reação física, da imposição da comodidade a normas sociais, da validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, da contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e, por fim, a função de contribuição para integração da sociedade. Na acepção da autora:

Para compreender melhor a situação da música no contexto escolar, será preciso refletir sobre seus “usos”, para se chegar a explicitar suas funções e objetivos a serem atingidos enquanto disciplina integrante do currículo escolar (MAFFIOLETTI, 1993, p. 22).

De um modo geral, podemos asseverar que a música, além de seu valor intrínseco – como uma forma de arte reconhecida social e culturalmente –, assume um papel catalisador, uma vez que, por intermédio dela, podemos ter um vislumbre interdisciplinar nas atividades promovidas pela escola, tornando-se uma aliada na educação formal mais complexa.

Tal interdisciplinaridade poderia ser organizada e vivenciada pelos estudantes e professores de várias maneiras. O professor pode utilizar-se, por exemplo, do canto regional para aprender sobre as regiões do país, de atividades com acentos rítmicos com a intenção de trabalhar com a divisão da matemática ou até mesmo trabalhar com a língua portuguesa com ênfase na produção textual e suas organizações e explorar pela música a organização da linguagem não verbal e linguagem verbal, comparando signos que representem áreas de conhecimento e suas formas de expressão. Maffioletti (1994, p. 49) defende “[...] a criança,

aprendendo música como um momento interdisciplinar, tem na sua complexidade o cruzamento de muitos saberes”.

Refiro-me a uma outra visão do fazer musical, cujo paradigma busca inspiração nas estruturas de pensamento das revoluções científicas do nosso século. Desta forma sim, a música pode ser interdisciplinar, e conceber o conhecimento musical dentro de uma totalidade que respeita a natureza do ser que aprende. Porque ela, enquanto prática social, jamais deixou de ser vida, e enquanto aprendizagem a música pode ser uma força positiva e impulsora do crescimento humano. (MAFFIOLETTI, 1994, p. 49).

A música está inserida na escola como área do conhecimento, como mediadora da aprendizagem e com funções sociais que apresentam objetivos e finalidades. Ao interagir com a música, o aluno conhecerá ideias, hábitos e valores de sua e outras culturas, tornando essa aprendizagem multicultural um ato de ouvir e expor sensações, com o propósito de comunicar-se, de relacionar-se com o outro, de interagir com a exposição dos seus significantes.

Tendo em vista as considerações precedentes acerca do papel que o ensino de música pode ter no processo de desenvolvimento humano, o presente trabalho focaliza a mediação pedagógica no ensino de música em sala de aula. Com o intuito de compreender como é realizado o trabalho docente no ensino básico, levaram-se em consideração as últimas mudanças ocorridas na legislação brasileira sobre a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos musicais no ensino fundamental. Para tanto, observamos uma turma do 6º ano do ensino fundamental do ensino público, no qual o professor foi visto como um sujeito histórico, social e cultural, que age num ambiente marcado por uma série de contradições.

A pesquisa se apoiou na teoria histórico-cultural, sobretudo em estudos de Vigotski (1988; 2009), Luria (1988a; 1988b) e Leontiev (1988), bem como em autores da atualidade, como Fontana (2005), Fontana e Cruz (1997) e Góes (1997; 2008) Góes e Cruz (2006), que desenvolveram uma aproximação deste corpo teórico com os fenômenos educacionais.

Esta pesquisa esforçou-se em compreender a mediação pedagógica nessa modalidade de ensino tendo em vista alguns conceitos da teoria histórico-cultural, sem a pretensão de analisar se o seu trabalho está relacionado com a teoria histórico-cultural, mas com a presunção de observar o desenvolvimento conceitual que se procede à luz desta teoria.

Para tanto, ressaltamos que é de fundamental importância entender a música na educação, seus atributos formativos, sua área de conhecimento e seus valores por excelência. Neste sentido, o ensino de música na educação básica tem como objetivos propiciar ao educando: a aprendizagem e o desenvolvimento do seu significado como área de conhecimento; a efetivação de uma linguagem específica por meio de um ensino orientado, com a finalidade de promover a experimentação dos elementos sonoros pela via de atividades musicais, desenvolvendo a percepção, a capacidade de expressão e o pensamento musical mediante a criação e a composição, de modo a participar da cultura socialmente produzida; como sujeito individual e coletivo, a capacidade de ser crítico-reflexivo sobre a música em qualquer contexto histórico; a compreensão das transformações musicais de acordo com as influências dos movimentos sociais, políticos e econômicos; possibilidades de vivenciar, experimentar, perceber e analisar a música e, com ela, aprender e desenvolver um conhecimento histórico-cultural produzido pelo homem, tornando-o mais humanizado, mais perceptivo e sensível ao meio.

A pesquisa priorizou a observação, o diário de campo e filmagens dos acontecimentos em sala de aula voltados ao ensino de música, de modo a evidenciar as características das aulas de forma natural, em um ambiente natural, com abordagens qualitativas, mostrando que o conhecimento não é algo acabado, mas um processo em construção. Desse modo, o trabalho apresenta as características de um estudo interpretativo. Descritivo, por relatar acontecimentos, por meio da transcrição da filmagem, dos registros realizados no diário de campo, da descrição das pessoas e das entrevistas. E interpretativo, por analisar a realidade concreta, em um processo indutivo, procurando interpretar os dados apresentados, conforme estabelecido por (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *O Ensino de Música na Educação Básica*, retrata o início das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica – do Governo do Paraná” em 2003 e os desdobramentos históricos depois desse período. O segundo capítulo, *A Concepção de Desenvolvimento Humano na Teoria Histórico-Cultural e suas Derivações no Ensino Escolar*, traz alguns conceitos da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski sob a perspectiva do desenvolvimento do psiquismo, destacando a aprendizagem como o seu principal promotor. O terceiro capítulo – *Caracterização do Campo Pesquisado* – apresenta dados relativos ao contexto em que foi realizada a pesquisa; alguns

elementos do projeto político pedagógico no que tange, particularmente, ao ensino de música, características de sua estrutura física; descreve o processo de aproximação com a unidade escolar e a escolha do professor. O quarto capítulo, *Análise da Mediação Pedagógica do Professor de Música em Quatro Momentos*, descreve para, em seguida, analisar como se desenvolveu a mediação pedagógica tendo em vista o processo de elaboração dos conceitos básicos da música, na qual são protagonistas o professor e seus alunos. E por fim, nas *Considerações finais*, buscou-se inserir os resultados obtidos num quadro compreensivo mais amplo, nos quais se incluem as diretrizes, aspectos da formação do professor de música e as condições de trabalho na escola.

## 1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de música no Brasil vem sendo objeto de modificações e servindo a diferentes propósitos educacionais, adequando-se à realidade social, política e econômica. O movimento destes acontecimentos manifestou-se devido às experiências de vida das gerações anteriores somadas à realidade atual, gerando uma nova visão sobre o ensino de música.

Neste capítulo, trataremos sobre as orientações para o ensino de música no ensino básico a partir de 2003, quando se iniciou, no Paraná, o processo de reformulação desse ensino, ressaltando objetivos, conceitos<sup>2</sup>, metodologia e avaliação, que constam em suas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, assim como a continuidade desse processo com a nova Lei n.11.769, implantada em 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008).

### 1.1 O ENSINO DE MÚSICA: DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ EM 2003 À ATUAL LEI N. 11.769 DE 2008

Em 2003, iniciou-se no estado do Paraná um movimento, embasado nas novas diretrizes curriculares estaduais, doravante DCE, que contemplam o conhecimento nas suas dimensões artísticas, filosóficas e científicas, nos quais se associam as políticas que valorizem a arte no ensino da rede estadual do Paraná. Sua proposta é que os alunos adquiram conhecimentos que promovam a diversidade de pensamento e de criação artística, ampliando sua capacidade de criação e desenvolvimento do pensamento crítico (PARANÁ, 2008). Na parte referente ao ensino de Artes, o documento fundamenta as relações entre os contextos históricos de arte e da sociedade. Centraliza na educação do ensino de artes o processo de reflexão sobre a arte, estabelecendo objetivos específicos, conteúdos programáticos (aspectos teóricos) e metodologia. Ressalta os valores dos conteúdos trabalhados em cada área que compõe a educação de artes, concebendo o conhecimento nas suas dimensões artísticas, filosóficas e científicas (PARANÁ, 2008).

---

<sup>2</sup>Os conceitos serão vistos mais adiante neste capítulo.

Em seus fundamentos teórico-metodológicos, entende a arte como humanista, fundamentando-se na relação entre a história da arte e da sociedade, apontando os princípios da arte como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador.

O enfoque dado ao ensino de Arte na Educação Básica funda-se nos nexos históricos entre arte e sociedade. Nesse sentido, são abordadas as concepções *arte como ideologia*, *arte como forma de conhecimento* e *arte como trabalho criador*, tendo como referência o fato de serem as três principais concepções de arte no campo das teorias críticas, as quais têm no *trabalho* sua categoria fundante. (PARANÁ, 2008, p. 54).

Em sua organização pedagógica, apresenta os conteúdos estruturantes, que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas que forma a disciplina de Artes: Artes Plásticas, Dança, Teatro e Música.

Segundo as DCE PARANÁ (2008), os conteúdos estruturantes organizam os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, estabelecendo os temas mais consistentes da disciplina. Cada área se baseia em: *elementos formais; composição; movimentos e períodos* (PARANÁ, 2008, p. 63). Sobre os elementos formais, quando se refere à música, o documento explica que são as propriedades elementares do som, empregadas em uma produção artística. Quanto à composição, pontua-se a organização e o desdobramento dos elementos formais, criando uma peça artística. Sobre os movimentos e períodos, designa-se o estudo histórico relacionado ao conhecimento em Artes; no caso da música, enfatiza-se o movimento musical que pertence a um determinado período histórico.

Os conteúdos estruturantes compõem as diretrizes em um quadro que detalha cada área, diante de nosso tema de estudo. A seguir, apresentaremos como se organiza em música:

<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>		
<b>ELEMENTOS FORMAIS</b>	<b>COMPOSIÇÃO</b>	<b>MOVIMENTOS E PERÍODOS</b>
Altura	Ritmo	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana,
Duração	Melodia	Arte Medieval,
Timbre	Harmonia	Renascimento, Rap,
Intensidade	Tonal	Tecno, Barroco, Classicismo,
Densidade	Modal	Romantismo, Vanguardas
	Contemporânea	Artísticas, Arte Engajada,
	Escalas	Música Serial, Música
	Sonoplastia	Eletrônica, Música Minimalista,
	Estrutura	Música Popular Brasileira,
	Gêneros:erudita, folclórica	Arte Popular, Arte Indígena,
	Técnicas: instrumental,	Arte Brasileira, Arte
	vocal, mista, improvisação.	Paranaense, Indústria Cultural,
		Word Music, Arte Latino-Americana...

**Fonte:** Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 67).

No que se refere aos elementos formais que compõem os conteúdos estruturantes, entendemos que apontam um ensino de artes fragmentado, já que, especificamente, o ensino de música começa nos anos iniciais e consolida-se no 9º ano. Isto se justifica porque os elementos formais são indicados do 1º ao 5º ano de forma mais incisiva; do 6º ao 9º ano, abandona-se este conteúdo gradativamente e iniciam-se a composição e os movimentos e períodos. Ressaltamos que seu desenvolvimento deve ocorrer de forma mais elementar, como o próprio documento determina. Neste caso, o documento sugere à interdependência entre as áreas, para que todas possam ser abordadas (PARANÁ, 2008). Orienta que, para trabalhar com os conteúdos estruturantes, se faz necessário um encaminhamento metodológico que se fundamente em três elementos: teorizar, para formar conceitos artísticos; sentir e perceber, para formar a apreciação; e, o trabalho artístico, para uma prática criativa (PARANÁ, 2008).

Diante do exposto pelo documento PARANÁ (2008), de que os elementos formais devem ser trabalhados de forma incisiva até o 5º ano e, aos poucos, serem reportados para segundo plano ao chegar no 6º ano e, a partir daí, iniciar a composição e os movimentos e períodos, entendemos que há uma fragilidade na proposta pedagógica do ensino de música neste documento, visto que

os conteúdos relacionados aos elementos formais são a base da linguagem musical e devem ser trabalhados com mais profundidade no contexto conceitual, que é proposto na atual Lei como conteúdos obrigatórios, todavia os encaminhamentos acabam por se tornarem evasivos.

O documento destaca ainda a importância da música, apresentando suas características específicas, as influências regionais e as diversas composições musicais.

Sobre a questão conceitual, explica que o som é constituído por vários elementos, que apresentam diferentes características e podem ser analisados em uma composição musical ou em sons isolados. O documento denomina o som em suas qualidades como elementos formais, que são compostos por: intensidade, altura, timbre, densidade e duração. Fundamenta que esses elementos auxiliam na compreensão da música, para que se percebam as diversas formas de como ela é estruturada e organizada. Argumenta sobre os gêneros musicais e suas transformações, pontuando sobre a música erudita e a música popular, explicando que a música é uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade musical. Aponta algumas sugestões metodológicas como: trabalhar com o videoclipe; compor músicas para trilha sonora; construção de instrumentos musicais com vários tipos de materiais; fazer arranjos instrumentais e vocais, compondo efeitos sonoros e música para o videoclipe; e, trabalhar com o registro do material sonoro por meio de gravação.

Ainda o documento se reporta à avaliação, com base na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, oferece uma proposta diagnóstica e processual. Diagnóstica no sentido de o professor planejar as aulas e avaliar os alunos, e processual no sentido de observar os alunos em todos os momentos da prática pedagógica.

Contudo, apesar de todos os aspectos de dificuldade implícitos e explícitos no ensino da música na escola, o movimento histórico teve continuidade e, em 2004, começou a tomar forma a proposta de inclusão da música no currículo escolar. Entre os participantes desse movimento, incluíam-se deputados, senadores, sindicatos de músicos, além da ABEM, que participou ativamente da elaboração de uma agenda política para a área de música no Brasil (SOBREIRA, 2008).

Esse movimento colaborou com a aprovação da Resolução n. 2, de 8 de março de 2004, redigida pelo Presidente da Câmara de Educação Superior do

Conselho Nacional de Educação, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Com o respaldo de leis anteriores, a Resolução estabeleceu, em seu 1º artigo, que o curso de graduação em Música observará as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas nos termos da resolução atual. Nessa Resolução, vislumbra-se a organização do Curso de Música com projetos pedagógicos, perfil do formando, suas competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de conclusão de curso, entre outros elementos organizacionais importantes para a atuação deste profissional como professor (PARANÁ, 2008).

Na continuidade das mudanças, em 2006, foi sancionada a Lei n. 11.274, em 06 de fevereiro, que estabeleceu as *Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos – Versão Preliminar*, alterando a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com a matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade (BRASIL, 2006). Esta mudança orienta a reorganização da proposta pedagógica de ensino, sobressaindo uma preocupação em compreender a formação da criança em um conceito construído historicamente (PARANÁ, 2009).

Esta nova Lei também se reflete no ensino de Artes, consequentemente no ensino de música, propondo um conhecimento artístico e estético mais profundo, por meio de recursos e materiais que se têm à disposição, considerando a cultura historicamente constituída, o planejamento e a organização do trabalho na sala de aula. Esta proposta procura tratar a arte na escola menos como atividade e mais como conteúdo, no entanto, ainda propõe a relação entre as áreas artísticas dos elementos formais, da composição, dos movimentos e períodos que se constituíram e se situaram historicamente. Isso significa que a teoria, a reflexão, a história, a percepção sensível e a estética, assim como o trabalho artístico devem estar presentes em todas as práticas propostas pela escola, desde os primeiros trabalhos com as crianças em artes (PARANÁ, 2009).

Como vimos, as mudanças foram se estruturando mediante as questões pedagógicas e a Lei sobre o ensino superior de música, entretanto o maior ganho, até então, ocorreu em 2008 quando foi sancionada a Lei n. 11.769 Brasil

(2008), que mudou a Lei de Diretrizes e Bases e concebeu a música como o único conteúdo obrigatório, embora não exclusivo; ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas (PARANÁ, 2008). A lei se apresenta da seguinte forma:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: “Art. 26”.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (NR).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos art. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

Desta forma, deu-se um passo à frente ao que se almeja no ensino de música na escola. Os conteúdos de música tornaram-se obrigatórios, oportunizando um conhecimento sistematizado, que contribua para que o aluno tenha uma formação mais específica, facultando a todos o ensino de música, tornando o aluno mais reflexivo sobre a arte musical e que conheça a multiculturalidade musical brasileira.

Por conseguinte, com as propostas dos documentos orientadores PARANÁ (2008, 2009), entendemos que a música, ao ser revista no currículo escolar, tendo materiais didáticos adequados para seu ensino, espaço e tempo condizentes com suas necessidades, professor específico, licenciado em música, com uma orientação específica para trabalhar no ensino público, certamente, o ensino de música teria condições de promover um salto qualitativo em seu processo de ensino e vice-versa com relação ao licenciado em música que não teve formação específica para trabalhar os conteúdos das demais áreas que, agrupadas, constituem a disciplina de Artes.

## 2 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS DERIVAÇÕES NO ENSINO ESCOLAR

O presente capítulo apresenta as principais ideias que caracterizam a concepção de desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural, de L. S. Vigotski, e como seus aspectos estão envolvidos no ensino escolar. Para tanto, serão discutidos como o desenvolvimento psicológico é auxiliado pelo uso de instrumentos e pelos signos, inicialmente em uma relação interpessoal e, posteriormente, intrapessoal; o lugar da linguagem nesse processo e quais as contribuições que a escola pode oferecer durante a elaboração dos conceitos científicos, destacando o papel da mediação pedagógica no ensino.

### 2.1 ASPECTOS CENTRAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

“Através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Esta a ideia-chave norteia a concepção da constituição humana na perspectiva histórico-cultural.

Segundo Vigotski (1998), ao nascer, o sujeito é inserido em um mundo pré-existente, começando a sua inserção na cultura, fazendo relações e vivenciando acontecimentos criados por outros que o precederam. Nesse processo, vai se apropriando dessas formações mediadas pelos outros, tendo por base as relações sociais dominantes.

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são os resultados de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (LURIA, 1991, p. 73).

De acordo com Vigotski, duas dimensões constituem o desenvolvimento humano: a natural e a cultural. A primeira define-se como o desenvolvimento orgânico, que responde aos estímulos do meio, como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples. Já a dimensão cultural abrange as relações que temos com os processos históricos e

sociais, culturalmente organizados pelo homem no decorrer da sua história. (VIGOTSKI, 1998).

O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). (VIGOTSKI, 1998, p. 26).

Ao considerar estes dois aspectos – natural e cultural – Vigotski (1998) os conceitua como duas linhas de comportamento que se desenvolvem de forma não linear, mas paralelamente, e que acabam convergindo, demarcando o ápice do processo de desenvolvimento, ou seja, o momento em que ocorre o salto qualitativo no desenvolvimento da psique humana.

Podemos distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

O entrelaçamento entre o biológico e o cultural ocorre durante a infância. Neste período, há uma transição entre o *biologicamente dado*, que são os comportamentos elementares, e o *culturalmente adquirido*, que são os níveis de comportamento superiores. Teoriza Vigotski (1998, p. 53) a este respeito:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.

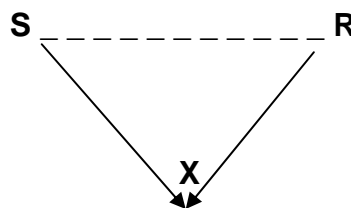
A função elementar corresponde a uma reação direta de uma situação-problema que o organismo enfrenta. Vigotski (1998) representou esta função com uma fórmula: (S → R), estímulo que gera uma dada resposta.

Ele defende que o uso dos signos leva os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se diferencia do desenvolvimento

biológico e cria novos processos psicológicos, enraizados na cultura. Esclarece que, em suas pesquisas, foi observado que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo. Explica que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ela resulta de uma operação que não é com os signos, mas se torna deste tipo após várias transformações *qualitativas*.

Postula o autor que a estrutura de operações com signos requer uma ligação intermediária entre o estímulo e a resposta. Ele argumenta que esta ligação intermediária é um estímulo de segunda ordem (signo), localizando-se no interior da operação, que o indivíduo deve estar envolvido no elo da ligação e que o signo possui uma característica importante de ação reversa, quer dizer, o signo age sobre o indivíduo.

Desta forma, o processo simples de estímulo e resposta é trocado por um ato complexo, mediado, que Vigotski (1998, p. 53) representa no seguinte modo:



Neste processo, a reação direta é inibida e é incorporada ao estímulo auxiliar, facilitando a operação por meios indiretos. Sendo assim, na medida em que o estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele imputa a operação superior, isto é; “[...] permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*” (VIGOTSKI, 1998, p. 54, grifo do autor). Sobre este aspecto, o autor elucida:

Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágio de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhecem exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. (VIGOTSKI, 1998, p. 60 - 61).

Nesta perspectiva, ele destaca que, se incluirmos a história das funções psicológicas superiores como um aspecto de desenvolvimento psicológico, fatalmente, chegaremos a uma nova percepção sobre o processo geral de desenvolvimento. Podem-se distinguir, neste processo, as duas linhas diferentes de desenvolvimento, como já mencionado anteriormente.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge [sic] durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

As pesquisas desenvolvidas por ele mostram que entre o nível inicial, o comportamento elementar e os níveis superiores existem muitos *sistemas psicológicos de transição*, quer dizer, o autor se refere à *história natural do signo* (VIGOTSKI, 1998, p. 61). Seu propósito é entender o papel comportamental do signo e suas características. Este propósito motivou-o, a saber, como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, mesmo que separados no desenvolvimento cultural da criança.

Desta forma, Vigotski (1998) assinala três condições de relação entre os signos e os instrumentos. A primeira relaciona a analogia e os pontos comuns aos dois tipos de atividades; a analogia está na função mediadora que os caracteriza. Desse modo, o instrumento e o signo são incluídos em uma mesma categoria, a atividade mediadora. Assim esclarece esta afirmação:

A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza as intenções da razão. (VIGOTSKI, 1998, p. 72).

A segunda condição aborda as diferenças básicas entre instrumento e signo. Elucida que o instrumento é criado para colaborar com as ações concretas do homem, que acaba transformando seu próprio comportamento, servindo como mediador em uma ação direta sobre o meio. “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado

externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VIGOTSKI, 1998, p. 72). O signo, por sua vez, “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

A terceira e última condição demonstra a união entre a filogênese e a ontogênese. Na filogênese, encontram-se as evidências documentais da evolução humana e, na ontogênese, as alterações realizadas pelo homem em sua adaptação ao meio. Nesse sentido, Vigotski (1998, p. 73) esclarece que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”. Em uma atividade psicológica, ele denomina a combinação entre o instrumento e o signo de função psicológica superior.

Assim, o processo de desenvolvimento das estruturas psicológicas e das apropriações dos signos por parte do sujeito o distancia cada vez mais da linha do desenvolvimento natural, tornando-o, conseqüentemente, cada vez mais inserido em sua cultura. Sendo assim, Vigotski (1998, p. 54) fundamenta: "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura".

Explica ainda que, ao desenvolver as estruturas psicológicas na apropriação dos signos mediada pelo outro, o sujeito está fazendo uma reconstrução interna de uma operação externa, que ele chama de internalização, ou seja, ao se constituir através das relações sociais, ocorre o processo de apropriação dos significados, e que, segundo Vigotski (1998), é uma atividade intrapessoal, um processo de ação e elaboração.

A internalização é o momento em que o sujeito cria a possibilidade de controlar o seu próprio comportamento com a autorregulação, a qual, por seu turno, preestabelece e reorganiza a atividade mental. O processo de internalização baseia-se em uma série de transformações. A primeira transformação se dá quando “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VIGOTSKI, 1998, p. 75). Segundo este autor, é de fundamental importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade pelo uso dos signos. A segunda transformação justifica-se quando “[...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 1998, p. 75). Significa que a função de

desenvolvimento aparece de duas formas: primeiro no nível social, entre as pessoas (interpsicológicas), depois no nível individual, *no interior* da criança (intrapsicológica). E por fim, a terceira transformação configura-se como “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 75). Esta transformação explica-se pela continuidade da sua existência e da mudança antes de internalizar-se definitivamente. Ele explica que a diferença do segundo para o terceiro estágio de transformação, é que, neste último, os signos externos podem durar para sempre, quer dizer, este seria o estágio final do desenvolvimento. Todavia ele esclarece que outras funções vão além do seu desenvolvimento, resultando em funções interiores, porém essas funções adquirem o caráter de processo interno, consequência de um desenvolvimento prolongado.

Desta forma, a teoria vigotskiana elucida que no desenvolvimento da psicologia humana o sujeito está sempre em processo de transformação, visto que ao se relacionar com o outro ou com um grupo constituem-se as atividades socialmente construídas e historicamente desenvolvidas. Ao se constituir, portanto, o sujeito utiliza o instrumento e o signo para o seu desenvolvimento cultural e neste processo de apropriação dos signos mediados pelo outro o sujeito está fazendo uma reconstrução interna de uma operação externa, tendo como base o salto qualitativo do seu desenvolvimento.

## 2.2 O LUGAR DA LINGUAGEM

Na seção anterior, destacamos alguns dos aspectos centrais do desenvolvimento humano, desta forma, temos, agora, condições de situar o papel e a concepção da linguagem no processo de desenvolvimento humano de acordo com a teoria histórico-cultural.

Segundo Vigotski, a linguagem é um produto histórico-cultural que proporciona um salto qualitativo e de grande significância na atividade mental do sujeito. Esclarece que a linguagem acompanha e participa da atividade humana, ela está presente nas relações entre os indivíduos organizados socialmente e, nesta relação, o sujeito se reorganiza internamente, promovendo um salto qualitativo nas funções psicológicas superiores, já que são estas funções que configuram o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2009).

Neste sentido, Vigotski (2009) e Luria (1991) ao verificarem que a linguagem transforma o desenvolvimento das atividades psíquicas, postulam que este processo propicia ao sujeito realizar atividades conscientes. Neste sentido, Luria (1991) apresenta três traços fundamentais das atividades conscientes do homem. O primeiro traço o coloca com complexas atividades, chamadas de “*superiores*” ou “*intelectuais*”, quer dizer, são os desenvolvimentos cognitivos que estimulam o sujeito a novos conhecimentos, à necessidade de ser útil à sociedade, à necessidade de comunicação, etc. O segundo traço ocorre quando o sujeito não toma como situação real a primeira impressão de uma situação exterior, ou seja, ele utilizará a razão de um conhecimento mais profundo sobre aquela situação. Por fim, o terceiro traço se orienta por três fontes: a primeira se refere aos “programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo”, o segundo, nos resultados da experiência individual e o terceiro refere-se à maior parte do conhecimento, em que a atividade do sujeito se forma através da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, que, segundo ele, está acumulada no processo histórico-social e é transmitida mediante aprendizagem. Ele exemplifica este terceiro aspecto da seguinte forma:

Desde o momento em que nasce a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala, transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e, posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. (LURIA, 1991, p. 73).

Ele pontua que a linguagem costuma ser vista como um sistema de códigos que designa objetos, relações, qualidades, ações, etc., e que a palavra no interior de uma frase transmite informações e assimila experiências acumuladas por gerações. Todavia esclarece que, se for pensar no animal, ele tem uma linguagem que é a *expressão de seus estados*, mas não uma linguagem que designa coisas, ações, qualidades etc. desta forma, *não é uma linguagem na verdadeira acepção da palavra*.

Luria (1991) explica ainda que o interesse em entender as condições que deram origem à linguagem: “[...] devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da

história natural à história humana” (p. 79). Neste sentido, a atividade prática que vinha acompanhada de sons era produzida pelo homem ao querer transmitir informações, todavia é incorreto pensar que os sons eram palavras que designavam os objetos, qualidades, relações ou ações. Luria (1991, p. 79, grifo do autor) nos esclarece: “Estavam *entrelaçados na atividade prática*, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que *só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam*”.

O fato é que, só depois de muito tempo, a linguagem desvinculou-se da ação prática e se tornou independente. Constituiu-se, deste modo, *a língua como um sistema de códigos independente*. Neste sentido, enquanto os sistemas de códigos designam objetos, ações, relações ou qualidades, posteriormente, a linguagem teve importância na reorganização da atividade consciente do sujeito. Por isto, Luria (1991, p. 80, grifo do autor) afirma que: “[...] *a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência*”. Em função desta afirmação, ele explica que a linguagem promove três mudanças fundamentais na atividade consciente do sujeito: designar os objetos com palavras isoladas ou combinadas; abstrair as propriedades essenciais das coisas, que é um processo de abstração e generalização; embasar-se na evolução dos processos psíquicos do sujeito.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem *assimilar essa experiência* e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimento, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isso significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico* desconhecido dos animais e *que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência*. (LURIA, 1991, p. 81, grifo do autor).

Luria (1991) afirma que a linguagem reorganiza os processos da percepção, da atenção e da memória. A linguagem, ao reorganizar o processo de percepção, contribui para que esta se torne mais profunda ao ser relacionado com a discriminação da evidência do objeto, tornando-a generalizada e permanente. No processo da atenção, a linguagem colabora para que o sujeito tenha condições de *dirigir arbitrariamente a sua atenção*. Na memória, a linguagem torna-se *mnemônica consciente*, na qual o sujeito lembra e organiza seus pensamentos conforme suas necessidades.

Além das mudanças na estrutura cognitiva, o autor assevera que a linguagem permite ao sujeito desligar-se da realidade e transitar com a imaginação, que serve de base para a criação orientada. Em outras palavras, ele está enfatizando o desenvolvimento do pensamento. Destaca que a linguagem não é só um meio de comunicação ou um meio que reorganiza os processos da percepção, da atenção e da memória; é deveras importante para o desenvolvimento do pensamento, o qual contribui com a passagem do *sensorial* ao *racional* no processo de configurar o mundo.

Esta forma de consciência que a linguagem proporciona faz com que a criança tenda a utilizar a fala como um instrumento que controla o seu entorno. Esta relação produzida com o meio traz novas organizações para o comportamento infantil e, mais tarde, vai promovendo o desenvolvimento de seu intelecto. Deste modo, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano, e Luria (1991) sintetiza a sua importância na grande capacidade de plasticidade dos processos de atividades conscientes do sujeito, proporcionando a reorganização das estruturas psicológicas, promovendo um salto qualitativo intelectual.

Para Luria (2001), quando a criança é pequena, a palavra tem um papel afetivo, no qual se desdobram as sensações de algo agradável. Ao chegar à idade pré-escolar ou mais jovem, a palavra é realizada pela imagem imediata, pela memória que exhibe uma determinada situação real e prática e, por fim, nas idades posteriores, por trás das palavras, instalam-se sistemas complexos e relações abstratas, refletindo o lógico, em que os sistemas conceituais começam a se organizar hierarquicamente.

Nesta mudança do significado da palavra, muda não somente sua estrutura semântica, mas também os sistemas de processos psíquicos que estão por trás desta palavra. Na criança pequena, o papel principal é desempenhado pelo afeto, a sensação de algo agradável. Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória que reproduz uma situação determinada. Para o estudioso economista, o papel principal é desempenhado pelos enlaces lógicos presentes na palavra. (LURIA, 2001, p. 52).

A palavra é um signo e, para Luria (2001), ela elege as coisas, desvinculada do contexto simprático, das experiências objetivas e concretas do sujeito, ela está implicada ao sinsemântico, em suas várias significações. Ela

individualiza suas características, especifica ações, relações e objetos. Acrescenta ele que a palavra é o elemento fundamental da linguagem, porque “*codifica nossa experiência*” (2001, p. 27).

Este caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico é a passagem à linguagem como um sistema sinsemântico, quer dizer, como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação. (LURIA, 2001, p. 29).

O significado da palavra como um produto das relações entre os homens em seu contexto histórico, Vigotski (2009) esclarece, não é estático, transforma-se na dinâmica social e no processo de desenvolvimento da criança.

No processo de desenvolvimento mental, a palavra e o pensamento estão intimamente ligados. Luria (1988b) explica que Vigotski faz várias distinções entre as categorias do pensamento que as crianças usam em diferentes idades. Na primeira fase, a criança não utiliza a palavra como organizadora na classificação das suas experiências, ela percebe o objeto de forma isolada. Na segunda fase, começa a comparar os objetos baseada em um único atributo, como cor, forma, etc. Nestas fases, a criança não se baseia na palavra para fazer suas abstrações e generalizações, mas na recordação dos objetos em situações reais, e esse processo é chamado por Vigotski de percepção gráfico-funcional. Entretanto o pensamento classificatório não é apenas um retrato da sua experiência individual, mas de uma experiência partilhada, e que se transforma em operações semânticas e lógicas, que, no meio social, comunica-se através da palavra.

O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através do seu sistema linguístico. Essa confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamentos gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização. (LURIA, 1988, p. 48)

Sendo assim, o sentido da palavra é elaborado pelas expressões concretas que integram um diálogo social contínuo e se caracterizam pela independência dos significados em relação ao contexto em que foram construídas. Segundo Vigotski

(2009, p. 398): “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”.

### 2.3 A ELABORAÇÃO CONCEITUAL E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA

Ao analisar a imersão cultural em que a criança está inserida na vida em sociedade e todos os aspectos do seu desenvolvimento, Vigotski (2009) considerou a escola como um espaço fundamental, na qual, por meio da aprendizagem do conhecimento sistematizado ou científico, abrem-se novas possibilidades ao desenvolvimento humano.

Ele tomou por base os resultados de várias pesquisas que realizou, que lhe permitiram compreender os processos envolvidos nas elaborações conceituais que se dão na vida cotidiana e na escola, explicando que o conceito cotidiano é construído com as experiências do dia a dia, sem uma prévia preocupação de se organizar a aprendizagem. Ele argumenta que a criança toma consciência dos conceitos cotidianos relativamente tarde, quer dizer, da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras se adequarem a uma dada formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito na formação das relações lógicas complexas entre os conceitos. Esclarece o autor que a criança conhece as coisas e tem um conceito sobre o objeto, todavia o conceito continua vago para ela. Em outras palavras: ela tem o conceito do objeto e a consciência do objeto representado nesse conceito, porém não tem consciência do próprio conceito (VIGOTSKI, 2009).

O autor nos esclarece que a primeira elaboração do conceito cotidiano costuma estar vinculada ao encontro imediato da criança com o objeto, todavia, só depois de um longo desenvolvimento, a criança chega a tomar consciência do conceito e das operações abstratas com ele. Essas operações abstratas são o começo do processo de elaboração do conceito científico, este conceito começa justamente pelo que ainda não foi desenvolvido nos conceitos cotidianos durante a idade escolar (VIGOTSKI, 2009).

O conceito científico é organizado de forma deliberada para o desenvolvimento intelectual da criança no espaço escolar, objetivando o estudo de conteúdos específicos, caracterizando-se como um conhecimento sistematizado. Esta organização sistemática propicia condições de a criança ter consciência do que

está aprendendo. O conhecimento científico ou sistematizado se apresenta de forma discursiva e lógico-verbal, justifica-se pela relação que a criança tem com o conceito, que é sempre mediada por outro conceito. Ao ser estimulado por uma nova aprendizagem, a criança se apropria de um conhecimento, de um novo significado.

O autor elucida que, no processo escolar, os conceitos cotidianos e o conhecimento sistematizado se influenciam interruptamente, favorecendo a organização do pensamento e o desenvolvimento mental da criança.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se encontram relacionados e influenciam-se um ao outro permanentemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito, que é afetado por condições externas e internas variáveis, mas é essencialmente num processo unitário e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (VYGOTSKY, 2001, p. 54).

Ao relacionarem-se, o conceito cotidiano caracteriza-se pelas operações práticas, mais funcionais, e o conhecimento sistematizado envolve o pensamento abstrato. O autor explica que ambos os conceitos não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento, quer dizer, a relação e a dependência entre os dois conceitos se estabelecem conforme a causa e o efeito da aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento sistematizado só começa seu desenvolvimento quando é diferenciado do conceito cotidiano. Ou seja:

Desse modo, os conceitos históricos da criança começam a sua vida de desenvolvimento só quando está devidamente diferenciado o seu conceito espontâneo de passado, quando a sua vida e a vida dos seus próximos estão situadas em sua consciência no limite da generalização primária do “antes e agora.” (VIGOTSKI, 2009, p. 349).

Ao constatar como se desenvolve o conhecimento sistematizado, ele observou que a aprendizagem escolar é a fonte do seu desenvolvimento, já que a criança, na idade escolar, está no limite da generalização primária e, neste momento, a aprendizagem gira em torno das novas formações: “da tomada de consciência e da arbitrariedade” (VIGOTSKI, 2009, p. 337). Desta forma, esclarece que é a idade escolar o melhor período de aprendizagem das disciplinas que se apoiam nas “funções conscientizadas e arbitrárias” (VIGOTSKI, 2009, p. 337), visto

que elas apresentam traços de fundamental importância para formar as funções superiores, que se organizam nessa idade.

Diante da importância da formação conceitual para o desenvolvimento intelectual da criança, Vigotski (2009) realizou um estudo experimental, quer dizer, uma verificação factual e elaborou uma metodologia experimental sobre o processo de elaboração do conceito. Ele explica que a evolução conceitual é marcada por três estágios básicos, sendo que cada um deles se divide em várias fases.

No primeiro estágio da formação do conceito, identificou três fases, sendo que a primeira fase reporta-se ao comportamento da criança, que implica em como ela discrimina vários objetos quando se vê diante deles, quer dizer, “é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada” (VIGOTSKI, 2009, p. 175). Neste sentido, a formação da imagem sincrética ou de muitos objetos corresponde ao significado da palavra e, sendo assim, o significado da palavra infantil pode, com frequência, referir-se a um objeto concreto da sua realidade, que, por sua vez, deve ajustar-se ao significado das palavras estabelecidas pelo adulto (VIGOTSKI, 2009). Na segunda fase, os objetos se aproximam de uma série com um significado comum não pelos seus traços em destaque, mas na semelhança que a criança estabelece entre eles. A terceira fase é mais elaborada, porque a imagem sincrética forma-se em bases mais complexas, referindo-se a um único significado. Ao chegar nesta fase, a criança não faz mais uma imagem sincrética como forma básica de significados das palavras, agora, ela caminha para a formação de complexos (VIGOTSKI, 2009).

O segundo estágio se caracteriza pela formação de complexos que tem o mesmo sentido funcional do primeiro estágio. Este pensamento representa complexos de objetos particulares concretos e não mais unidos à base de vínculos subjetivos que foram estabelecidos pelas impressões das crianças, mas sim pelo vínculo objetivo que existe entre os objetos (VIGOTSKI, 2009).

Para se construir um complexo, ele deve estar fundamentado no vínculo concreto e factual e não no abstrato e lógico. Os complexos se baseiam nos vínculos factuais, organizando-se em um grupo de objetos que são semelhantes fisicamente entre si. Nos complexos, foram identificadas cinco fases básicas que fundamentam as generalizações que surgem no pensamento da criança (VIGOTSKI, 2009).

A primeira fase é do tipo *associativo* Vigotski (2009, p. 181), ou seja, qualquer relação concreta que a criança descobre é suficiente para fazer com que inclua esse objeto no grupo e coloque um nome comum. Esses elementos podem não estar unidos, o princípio para fazer a generalização é a semelhança factual com o núcleo básico dos complexos. Nesta fase, a palavra torna-se nome que agrupa, a criança nomeia um objeto e isto significa para a criança que ele pertence a um grupo de objetos.

Na segunda fase do pensamento por complexos, organizam-se objeto e impressões concretas, que, segundo Vigotski (2009, p. 183), *chamam-se coleções*. Neste aspecto, os diferentes objetos concretos se combinam baseados em complementação mútua, de acordo com alguns traços, e acabam formando um todo, unificado.

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança decorrente e obsessiva entre traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional. (VIGOTSKI, 2009, p. 184)

A terceira fase apresenta-se por *complexo em cadeia*, que se organiza pelo “[...] princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VIGOTSKI, 2009, p. 185). Significa que a criança escolhe um ou vários objetos associados a algum sentido colocado por ela; depois, continua reunindo objetos concretos, porém com algum traço secundário do objeto anterior escolhido.

A quarta fase é o *pensamento difuso* Vigotski (2009, p. 188), que se explica pelo próprio traço ao combinar e associar os elementos e complexos particulares, os quais tornam-se difusos, confusos, dando como resultado um complexo indefinido. Suas características oscilam entre si, transformando-se uns nos outros. Não há contornos sólidos e há processos ilimitados pelas universalidades dos vínculos que combinam.

A quinta e última fase chama-se *pseudoconceito* Vigotski (2009, p. 190), porque a generalização formada pela criança em sua mente é diferente do conceito pela sua essência e natureza psicológica. Nesta fase, nota-se que estamos diante de uma combinação complexa de uma série de objetos com características idênticas ao conceito, porém não são conceitos devido à sua natureza genética, pela forma como surgiu e desenvolveu-se e pelas ligações dinâmico-causais que lhe servem como base.

Segundo Vigotski (2009), estamos diante de um complexo que, na prática, é idêntico ao conceito, por abranger o mesmo círculo de objetos que envolve o conceito, todavia há uma diferença existente entre pseudoconceito e complexo. “[...] estamos diante de um complexo, ou seja, de uma generalização construída com base em leis inteiramente diferentes daquelas por que se construiu o verdadeiro conceito.” (p. 195). A criança não relaciona de forma espontânea uma palavra a um grupo concreto e transfere o significado de um objeto para outro, ela acompanha o discurso do adulto, assimilando o significado concreto da palavra que lhe foi dada de forma pronta.

Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Isso diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria por si mesma complexos correspondentes ao significado da palavra mas [sic] os encontra prontos, classificados com o auxílio de palavras e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito-complexo. (VIGOTSKI, 2009, p. 196)

De acordo com o autor, a comunicação entre adultos e crianças só é possível porque os complexos infantis coincidem com os conceitos dos adultos, isto é, a linguagem da criança ajusta-se à linguagem do adulto, utilizando os complexos do adulto que já se encontram prontos.

Assim, pois, em relação às palavras da criança e do adulto, pode-se dizer que são sinônimos no sentido em que indicam o mesmo referente. São nomes para os mesmos referentes, coincidem em sua formação nominativa, mas são diferentes as operações mentais em que se baseiam. Em ambos os casos, são substancialmente diversos o modo pelo qual a criança e o adulto chegam a essa nomeação, a operação através da qual concebem determinado referente e o significado da palavra equivalente a essa operação. (VIGOTSKI, 2009, p. 211).

No terceiro estágio, a primeira fase não ocorre cronologicamente e nem, forçosamente, uma após a outra. Pelo contrário, viu-se que as formas superiores do pensamento por complexos, representadas pelos pseudoconceitos, são uma forma transitória que detém o pensamento habitual, que se baseia na experiência cotidiana. Desta forma, o pensamento infantil, nesta fase, desenvolve a decomposição, a análise e a abstração, apresentando-se muito próximo do pseudoconceito (VIGOTSKI, 2009).

A segunda fase do terceiro estágio se chama de *estágio de conceitos potenciais*, que se explica em condições experimentais: a criança costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reuni-los por um atributo comum. O conceito potencial desempenha um papel muito importante na evolução dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 2009). A criança, primeiramente, abstrai determinados atributos, depois, ela destrói a situação concreta e, posteriormente, cria uma nova combinação desses atributos com uma nova base. Ele surge quando os atributos abstraídos tornam-se síntese novamente e quando essa síntese abstrata subsidia o pensamento, com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que está à sua volta (VIGOTSKI, 2009). Neste processo, observa-se que o papel decisivo para a formação do conceito é a palavra, e é com ela que a criança orienta sua atenção para alguns atributos, sintetizando-a e simbolizando o conceito abstrato (VIGOTSKI, 2009).

Para o adolescente formar o conceito, implica em empregá-lo em uma situação concreta, entretanto, quando entra a definição verbal, ele encontra dificuldades em sua aplicabilidade. Confere-se, com este fato, que os conceitos não resultam de uma elaboração lógica dos elementos da experiência, a criança não pensa sobre seus conceitos, eles ocorrem de forma diferente e só mais tarde a criança terá consciência deles e lhes dará um aspecto lógico (VIGOTSKI, 2009).

Outro momento característico à aplicação dos conceitos ocorre na adolescência, quando o adolescente ainda não dissociou a situação concreta do conceito, quer dizer, ele ainda aplica o conceito em situação concreta, e a situação é percebida com evidência. Todavia, explica o autor, é muito mais difícil transferir o conceito a outros objetos, ou seja, quando as características discriminadas de um conceito se encontram em outro lugar das características concretas bem diferentes (VIGOTSKI, 2009).

Ressalta ainda que há dificuldades maiores no processo da definição de conceitos. Neste sentido, explica:

Dificuldades bem maiores nós encontramos no processo de definição desse conceito, quando ele se revela a partir de uma situação concreta em que foi elaborado, em que geralmente não se apoia em impressões concretas e começa a movimentar-se em um plano totalmente abstrato. (VIGOTSKI, 2009, p. 230).

Com este alerta, Vigotski (2009, p. 231) esclarece: “Assim, o adolescente

aplica a palavra como conceito e a define como complexo”. Esta característica mostra o pensamento em fase de transição, que oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

Revela ainda que a diferença entre o conceito e o complexo reside no fato de a generalização ser o resultado de um emprego funcional da palavra, mas, por outro lado, é utilizada outra palavra como o resultado de uma colocação diversa dessa mesma palavra. Neste sentido, a generalização é um ato concebido pelo conceito, que se consolida como muito importante, por que, segundo Vigotski (2009), os conceitos psicológicos evoluem com o significado da palavra, ou seja, em qualquer idade, a palavra representa uma generalização e os significados das palavras evoluem. Como cada palavra se refere à compreensão da realidade, que ocorre através do firmamento de vínculos complexos, ela pertence ao processo do desenvolvimento que está sempre se transformando, passando de um ponto simples para uma ordem superior. Organiza-se também em um movimento dialético de discussões entre os sujeitos, promovendo um fluxo que intercorre do geral para o particular e do particular para o geral. A atenção para esse movimento dialético nos leva a entender as relações que se sucedem entre os conceitos cotidianos e científicos (VIGOTSKI, 2009).

Neste sentido, elucida o autor, as características que aparecem no processo de operação intelectual mostram que o pensamento está em fase de transição, que oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Entretanto ressalta que o desenvolvimento do pensamento por complexos para o pensamento por conceito se cumpre de forma elementar, e que o conhecimento sistematizado na escola contribui para a efetivação desse processo.

A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-lo. (VIGOTSKI, 2009, p. 198).

Para a compreensão de todo o processo conceitual que este autor pontua, é necessário entendermos que a palavra opera no centro do desenvolvimento, como já mencionamos anteriormente, e, desta forma, orienta as operações intelectuais da atenção, da abstração, da discriminação e da síntese, tomando como apoio o signo.

Como já afirmamos, o conceito surge no processo de operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à obstrução dos conceitos: em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo. (VIGOTSKI, 2009, p. 236).

Com o intuito de investigar os processos de pensamento de sujeitos pertencentes a sociedades letradas e não letradas. Luria (1988b) relata uma pesquisa que realizou junto a pessoas com pouca ou nenhuma escolarização e outras com escolarização para verificar como classificavam objetos de seu cotidiano e que generalizações faziam a respeito dos objetos em seu mundo cotidiano. Os resultados da pesquisa revelaram que, para resolverem algumas operações intelectuais, as pessoas sem estudos, analfabetas, recorriam há um raciocínio prático, aos seus modos de generalização, fazendo um agrupamento por categorias com palavras recorrentes a sua prática, quer dizer, operações usadas na vida prática. Em contrapartida, as pessoas que tiveram a oportunidade de ir à escola, empregavam, em seus modos de generalização, a palavra, utilizando-a como código verbal e lógico, levando-os a obter um entendimento maior do objeto, mostrando, desta forma, que poderiam ter um pensamento lógico mais complexo.

Com base nos resultados que mostraram uma mudança na maneira pela qual as pessoas classificam os objetos encontrados em sua vida diária, averiguamos minuciosamente se, quando as pessoas adquirem os códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo. Se as pessoas agrupam os objetos e definem as palavras com base em experiências práticas, poder-se-ia esperar que a conclusão que tiram de uma premissa dada em problema lógico dependeria de sua experiência prática imediata. Isto dificultaria, e talvez até tornasse impossível, a aquisição de um novo conhecimento, de maneira discursiva e lógico-verbal. (LURIA, 1988b, p. 52, 53).

Neste sentido, a investigação indicou que as formas de pensar são diferentes entre as culturas, que as mudanças nas formas práticas de escolaridade formal geram mudanças qualitativas no pensamento dos sujeitos que frequentam a escola, possibilitando compreender a valorização que este autor atribui às ideias pensadas.

Vigotski (2009) destaca que é na relação com o outro que a criança se apropria dos significados do que foi socialmente construído, e é desta forma que ela percebe a realidade em que está imersa. Para tanto, ganha especial destaque o outro que, na escola, é encarnado pela figura do professor.

De acordo com ele, o verdadeiro ensino é aquele que promove a aprendizagem, que transforma a forma de pensar e que se pode ampliá-lo em relação ao objeto. O autor chama este ensino de o verdadeiro ensino, de ensino “fecundo”, um ensino em que a criança se obriga a colocar-se acima de si mesma, um ensino que transforma a forma de pensar, que promove a generalização e a sistematização dos conhecimentos.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas irá atrasar-se em seu aproveitamento relativo tanto quanto uma criança alfabetizada em um grupo de não alfabetizados, embora para uma o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

## 2.4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA

Conforme já salientado, a aprendizagem da criança começa muito antes de frequentar a escola, ou seja, quando começa a aprender na escola, ela já tem aprendizados. Assim,

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples. [...] (VIGOTSKII, 1988, p. 109).

Todavia é na escola que começa o processo de desenvolvimento intelectual da criança de forma deliberada. Em vista desta premissa, esclarece que, o auxílio e a participação de um adulto, em uma colaboração sistemática, também chamada por ele de original, levam a criança ao nível de desenvolvimento desses conceitos, entrando na zona das possibilidades imediatas.

Para descobrir as relações que existem entre o processo de aprendizagem e a capacidade de desenvolvimento, determinam-se dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é o de desenvolvimento real, a criança tem alguns ciclos mentais completos, desenvolvidos, com funções definidas que já amadureceram como produtos finais do desenvolvimento. O segundo nível de desenvolvimento ou zona de desenvolvimento proximal, são algumas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de desenvolvimento, funções que estão como se estivessem para se efetivar.

[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a idéia [*sic*] de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Segundo Vigotski (1998), o salto do primeiro nível de desenvolvimento para o segundo nível é desencadeado pela mediação do outro. Neste caso, a mediação pedagógica na escola ocorre quando o professor modifica a situação estimuladora como parte do processo em resposta à situação. Ele esclarece: “[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo

modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VIGOTSKI, 1998, p. 18), ou seja, o indivíduo modifica a condição em que se encontra, incorporando a mudança como parte do processo.

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior de que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes. (VIGOTSKII, 1988, p.109).

A intencionalidade da ação pedagógica em relação à apropriação dos conceitos sistematizados e das práticas intelectuais faz da escola um lugar que organiza a aprendizagem conforme uma lógica que assegura a coerência interna. Assim sendo, quando a criança está inserida no contexto educacional de uma instituição, cabe ao docente estabelecer atividades que promovam o desenvolvimento de suas funções psicológicas. Estas devem ser organizadas levando-se em consideração a complexidade das relações das funções psicológicas e das possíveis conexões que podem ser estabelecidas entre elas. Estas relações são pontuadas por Fontana e Cruz (1997, p. 112) como as respostas elaboradas pelas crianças que decorrem de uma relação social específica – *a relação do ensino*.

A relação de ensino desenvolve-se na escola em um processo que o professor possibilita para seus alunos o acesso aos conceitos sistematizados que ainda não foram incorporados. A aquisição desses conceitos ocorre por meio da mediação pedagógica do ensino, que utiliza a palavra como instrumento para colaborar com a organização do processo mental da criança. Neste sentido, Fontana (2005, p. 17) explica o que ocorre: “A palavra passa a ser usada com referência a categorias abstratas”. O professor, ao problematizar a palavra e promover ao seu aluno uma dada reflexão, possibilita o desenvolvimento do raciocínio e a separação das partes de suas experiências, organizando verbalmente seu pensamento.

Fontana e Cruz (1997, p. 115) esclarecem a esse respeito: “Ele problematiza os sentidos dicionarizados das palavras ou os tradicionalmente enfatizados nos livros didáticos e nas solenidades escolares”. Ainda de acordo com estas autoras, quando o professor propõe atividades de diferentes formas, estimulando, direcionando, problematizando, ocorre uma *elaboração refletida* sobre

a palavra, promovendo uma atividade complexa e nova para a criança, ou seja, o professor leva a criança a pensar sobre seu próprio modo de utilizar a palavra, é uma atividade intelectual que elas ainda não realizam por si só. Nesse ponto, a reelaboração conceitual, que acontece no encontro das indagações do professor com as primeiras definições dos alunos, aproxima-se mais dos conceitos sistematizados. O ato de o professor estimular as relações conceituais dos seus alunos os leva a comparar o sentido histórico às suas definições iniciais, provocando sua reorganização conceitual. Fontana (2005) nos esclarece a este respeito, citando dois pontos fundamentais:

- a explicitação do papel do professor como mediador intencional do processo de elaboração conceitual da criança, apontando os “sentidos” e os critérios de sistematização socialmente aceitáveis, e
- a explicitação dos limites desse papel frente às relações dinâmicas entre dominância e heterogeneidade no curso das relações sociais. (p. 70).

A autora destaca que Vigotski sublinha ainda que, quando a mediação pedagógica é focada no aluno, o semestre didático se ajusta ao “semestre interno” do aluno, isto é, na escola, os conteúdos trabalhados serão internalizados e processados atrelados ao seu desenvolvimento. Este aspecto retoma a não simetria entre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, já tratada anteriormente.

O processo interno de desenvolvimento da criança implica tudo o que o professor fará para promover a aprendizagem de seu aluno, mediado por ele e por um objeto de ensino. A análise, a conversa, a reflexão, a interação e a reconstrução do percurso ao ponto desejado e tantas outras formas serão desencadeadas pelo professor intencionalmente nas relações entre o objeto (o conhecimento) e o conhecimento que o aluno tem sobre esse objeto.

O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança. Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações iniciais da criança, levando-a a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar [...]. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111,112).

Ao destacarmos os aspectos da teoria histórico-cultural relativos ao processo de constituição humana e, nele, o papel do outro, observamos que esses aspectos fazem parte da mediação pedagógica do ensino. No que diz respeito ao fato de o sujeito ser inserido em um mundo pré-existente e, assim, começar a sua vida fazendo relações e vivenciando acontecimentos criados por outros que o precederam, é de fundamental importância o professor compreender esse processo, para, desta forma, ele ser o mediador das relações vividas por seus alunos e promover a apropriação do conhecimento. No que se refere à relação de ensino que ocorre na escola, o professor deve compreender que a aprendizagem segue o desenvolvimento e que, neste processo de interações, o professor possibilita e induz seus alunos a fazerem as relações conceituais, seguindo o seu “semestre interno”, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Desta forma, no processo mediador, o professor entende que a palavra é um signo que promove o desenvolvimento da consciência e, com ela, o professor pode problematizar situações que levem seus alunos à reflexão, tendo em vista uma nova compreensão, situada em níveis categoriais mais amplos e de maior generalidade, próprios do conhecimento sistematizado ou científico.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO CAMPO PESQUISADO

A parte empírica deste trabalho se caracteriza por um estudo de caráter qualitativo e interpretativo, envolvendo os seguintes procedimentos metodológicos: observações de campo, no caso dos acontecimentos ocorridos em sala de aula por um período de três meses, elaboração de um diário de campo para registro das impressões originadas das observações e filmagem dos acontecimentos em sala, durante as aulas de música. Além disso, com a finalidade de levantarmos o máximo de elementos que possibilitassem a compreensão do contexto em que se deram os acontecimentos observados, solicitamos acesso ao projeto político pedagógico da escola e realizamos uma conversa com o professor.

#### 3.1 A ESCOLA: ASPECTOS FÍSICOS E SUA PROPOSTA

A instituição em que observamos a prática pedagógica do professor de música é uma escola estadual de ensino público da cidade de Londrina, PR. Para obter os dados da pesquisa da forma mais precisa possível, requeremos, na escola, o Projeto Político Pedagógico de Arte (PPP de Arte) para nos inteirarmos de sua proposta político-pedagógica, bem como obter informações de seu espaço físico, dos materiais existentes, da biblioteca, sobre a merenda e o funcionamento geral da escola, com o objetivo de visualizar melhor a realidade educacional para posterior análise.

A instituição localiza-se em uma área construída de 941 m<sup>2</sup>, considerada de terceiro porte, com capacidade para atender à aproximadamente 500 alunos. Conta com sete salas de aula; um Laboratório de Informática – PRD; uma sala com 45 m<sup>2</sup> para a secretaria; dois banheiros para alunos, um feminino e outro masculino, recentemente reformados; um banheiro para professores; uma cantina; uma dependência para almoxarifado; uma sala adaptada para biblioteca; uma sala para o pessoal técnico-pedagógico; uma sala para a direção; uma quadra esportiva construída em 1995, mediante convênio entre a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) e a Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF). É importante ressaltar que a sala utilizada para laboratório de informática possui divisória, e a menor parte serve para armazenar material de expediente. A sala

destinada à secretaria também possui uma divisória, onde fica armazenada a merenda escolar.

Todas as salas de aula estão em funcionamento, e a capacidade de cada uma delas é para 40 alunos, e a clientela atinge, no máximo, 38 alunos por sala. As carteiras, em sua maioria, apresentam estado regular de conservação, a iluminação é boa e, em todas as salas, há ventiladores. O pátio de recreação é espaçoso, entretanto precisa de cobertura, de bancos, de mesas para jogos que proporcionem lazer aos alunos. A quadra de esportes é pequena, não é coberta e situa-se fora do terreno da escola, exigindo que os alunos atravessem a rua para a prática de Educação Física, acarretando preocupação. Quanto à limpeza, o serviço apresenta-se bom, apesar de o número de funcionários ser inferior ao necessário. A biblioteca conta com um bom acervo, porém funciona dentro de suas possibilidades, uma vez que não há funcionário específico para a função, sendo necessário deslocar um funcionário do quadro administrativo, que acumula função. O espaço destinado a ela é pequeno, não havendo espaço para mesas e cadeiras para atendimento aos alunos. A merenda é ofertada em uma área coberta, também utilizada para apresentações, comemorações e reuniões com a comunidade. A cantina é gerenciada pela APMF, cuja renda é destinada à manutenção e reparos em geral da estrutura física da escola, para compras de materiais, livros para a atualização dos professores, pagamentos de condução para passeios e lanches especiais nas datas comemorativas.

Sobre seus materiais, a escola possui recursos que, no geral, estão em bom estado de conservação para o funcionamento dos setores da administração, salas de aulas, coordenação, direção, cantina, biblioteca e pátio. Os equipamentos mais utilizados para o trabalho pedagógico são: TV e DVD, Datashow, aparelhos de som, máquina de Xerox, livros de literatura, livros didáticos, mapas, globos, carimbos pedagógicos, globo geográfico, tabelas periódicas, dominós, sólidos geométricos, jogos de xadrez, dama e trilhas, bolas, cones, ábaco, blocos lógicos, material dourado, letras e números confeccionados em madeira e cartazes.

O funcionamento da escola é organizado em dois turnos: período matutino (7h30min às 11h55min), para atendimento de alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e vespertino (13h30min às 17h50min), para atendimento de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e dos anos finais do Ensino Fundamental. Em sua organização para atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem,

não se conta com o atendimento de Sala de Apoio para os alunos dos 6º anos por falta de espaço físico.

A escola atende a indivíduos oriundos da própria comunidade e de diversos pontos da cidade, como favelas e bairros distantes. Apesar de estar localizada em um bairro bem próximo ao centro da cidade, a comunidade escolar ainda não foi totalmente atendida pelos órgãos do governo, necessitando de muitos benefícios e certas providências, como área de lazer, quadra poliesportiva coberta, pré-escola pública, local para manifestações artísticas e culturais, segurança (maior patrulhamento e construção de módulo policial), instalação de semáforos e passarelas nas proximidades da escola e atendimento psicopedagógico e de fonoaudiólogo para os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, entre outros.

O PPP de Artes da escola apresenta uma estrutura documental e uma divisão do 4º e do 5º ano com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Do 6º ao 9º ano, a sua estrutura documental mostra-se diferente, porém com seus objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação para cada área de ensino de Artes: música, artes visuais, teatro e dança.

O documento, quando se refere aos 4º e 5º anos, apresenta objetivos gerais e mostra preocupação com as experiências estéticas, visuais, táteis e sonoras no processo de sensibilizar o desenvolvimento de expressões criativas, fazendo com que a criança perceba o mundo ao seu redor, assim como o seu mundo inteiro de uma maneira mais intensa. Os conteúdos selecionados para o 4º ano na área da música abordam o estudo da ópera nos sons graves e agudos e na classificação das vozes, estuda a orquestra e instrumentos, o Renascimento e os instrumentos musicais do período, suas músicas e composição onomatopeica, a música erudita e popular. No 5º ano, os conteúdos direcionam-se à continuidade do estudo instrumental e erudito, introduzindo brincadeiras folclóricas infantis, músicas e instrumentos de origem brasileira, e circunda um movimento expressivo musical, apresentando: “A graça na música”, a música que pode fazer rir, as músicas cômicas; Mozart; Sinfonia de brinquedo – Filme de Mozart e Música Programática.

A metodologia se aplica para todas as áreas de Artes e prioriza aulas expositivas e interativas, visando à vivência do aluno na produção artística e na compreensão de sua ocorrência, como realização de experimentos e atividades plásticas, confecção de cartazes, desenhos, pinturas, recortes, colagens, leitura de

imagens (obras de arte, propaganda, etc.), utilização de recursos audiovisuais (vídeos, transparência, CDs) e pesquisas. Os trabalhos são realizados de forma individual e/ou coletiva.

As avaliações para estes anos também estão voltadas a todas as áreas de Artes e baseiam-se em um contínuo processo de aprendizagem do aluno por meio da observação de suas produções estéticas e de pesquisas. Estas devem atender às diferenças e às dificuldades individuais e implicam a participação nas aulas, a pontualidade na entrega das atividades, a criatividade e o zelo. Podem também ser formativas, por meio de trabalhos, apresentações e exposições.

No tocante ao ensino de Artes do 6º ao 9º ano, sua estrutura modifica-se um pouco nesse documento. As disciplinas que compõem seu ensino oferecem subsídios para uma visão social da arte com alternativas que visam à necessidade do ensino de Educação Artística, com a finalidade de ampliação do repertório cultural do aluno a partir dos conhecimentos estéticos, artísticos e contextualizados, aproximando-o do universo cultural produzido pela humanidade. Desta forma, seus objetivos são gerais e tratados de forma ampla:

- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico, contextualizando nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- desenvolver a criatividade e a percepção;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- elaborar e produzir objetos artísticos de acordo com a linguagem abordada;
- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- ler, compreender, apreciar obras artísticas, textos;
- desenvolver o senso-crítico;

- expressar e comunicar com artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar os trabalhos;
- experimentar, conhecer e interagir com materiais e meios (computador, vídeo, cinema, fotografia), instrumentos e procedimentos artísticos diversos em artes (artes visuais, dança, música, teatro) de modo que os utilize nos trabalhos pessoais;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas no decorrer da criação que abriga multiplicidade de procedimentos e soluções, sabendo receber e elaborar críticas;
- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando a arte de modo sensível;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela e acervos públicos, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos das diferentes culturas e etnias.

Os conteúdos são específicos para cada área de artes e para cada ano, modificando-se o grau de complexidade à medida que se avança a cada ano.

A disciplina de música, no 6º ano, divide-se em: *conteúdos estruturantes, abordagem pedagógica e expectativas de aprendizagem*. Os *conteúdos estruturantes* são compostos pelos elementos formais, composição, movimento e períodos. Sobre os elementos formais, designa como propriedades do som, que caracterizam suas particularidades e são as bases da estrutura organizacional da música. Compõem-se pela *altura, duração, timbre, intensidade e densidade*. A *altura* representa a frequência do som, quer dizer, sons com pouca frequência, que são representados pelos sons graves, sons com média frequência,

que são os sons médios, e sons com alta frequência, representados pelos sons agudos; a *duração* significa o espaço de tempo que o som ocupa, referindo-se aos sons longos, médios e curtos; o *timbre* apresenta as características específicas de cada instrumento, permitindo que se diferencie a voz de um instrumento em relação a outros; a *intensidade* é representada pela energia que se emprega no som, caracterizando os sons fortes, médios e fracos; a *densidade* se reporta à quantidade de som que se ouve ao mesmo tempo, é um som denso. A composição é representada pela organização de vários elementos sonoros ao mesmo tempo, como: ritmo, melodia, escalas: diatônica, pentatônica, cromática, improvisação, etc. O movimento e período representam os períodos da história e o movimento e articulações artísticas predominantes: Greco-romanas, Oriental, Ocidental e Africano.

Na *Abordagem Pedagógica*, o trabalho é direcionado para a estrutura e a organização de arte em suas origens e outros períodos históricos. Na percepção dos elementos formais, na paisagem sonora e na música. Audição de diferentes ritmos e escalas musicais. Conhecimento da teoria da música e produção e execução de instrumentos rítmicos. Prática coral e cânone rítmico melódico.

Por fim, nas *Expectativas de aprendizagem*, trabalha-se com a compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento artístico do qual se originaram e o desenvolvimento da formação dos sentidos rítmicos e de intervalos melódicos e harmônicos.

Nos anos seguintes, nos 7º, 8º e 9º ano, os conteúdos da música apresentam-se no mesmo formato de divisão, sendo eles crescentes em dificuldade para cada ano no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento, como já pontuamos anteriormente.

A metodologia de trabalho é geral para todas as áreas e para todos os anos. Aplicam-se, em aulas expositivas e interativas, a análise de produções artísticas e o desenvolvimento de atividades práticas diversas, visando à vivência do aluno na produção artística e na compreensão de sua ocorrência como realização de experimentos e atividades plásticas, confecção de cartazes, desenhos, pinturas, recortes, colagens, leitura de imagens (obras de arte, propaganda, televisão, cinema e outras), utilização de recursos audiovisuais (vídeos, slides, transparência, CDs), visitas a eventos culturais, pesquisas, relatórios. Os trabalhos são realizados de forma individual e/ou coletiva. Para o estudo da arte nos 7º e 8º anos, são utilizadas

também a exposição teórica da situação histórica e social do período estudado e a análise de suas produções artísticas.

A avaliação do 6º ao 9º ano, nesse documento, é voltada para todas as áreas. Baseia-se no contínuo processo de aprendizagem do aluno a partir da observação de suas produções estéticas, de pesquisas teóricas e prova objetiva do conteúdo apresentado e devem atender às diferenças e às dificuldades individuais e implicam a participação nas aulas, a pontualidade na entrega das atividades, a criatividade e o zelo. Podem também ser formativas por meio de trabalhos, provas, apresentações, exposições ou interativas durante as aulas.

### 3.2 A ESCOLHA DO PROFESSOR E O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA

Para obtermos resultados significativos nesta pesquisa, seria de fundamental importância observar um professor formado em música e que atuasse no Ensino Fundamental público. Para tanto, procuramos um professor graduado em Música pela Universidade Estadual de Londrina que atuasse no Ensino Fundamental público.

Em nosso primeiro encontro, explicamos a proposta deste estudo e, de pronto, ele aceitou participar da pesquisa. O professor encaminhou-nos para, primeiramente, conversar com a coordenadora, para, depois, começarmos a pesquisa. Entramos em contato com a coordenadora da escola que nos atendeu muito bem. Explicamos sobre a pesquisa e deixamos o projeto para uma leitura mais detalhada. Alguns dias depois, voltamos a procurá-la, no entanto, a coordenadora não sabia se o professor estaria no ano seguinte na escola, porque ele estava no período probatório, desta forma, ela entendeu que não faria sentido autorizar a pesquisa, sugeriu que fossemos procurar outra escola.

Fomos até a escola sugerida, porém não deu certo, o professor da escola era de Artes e, categoricamente, segundo a diretora, ele não trabalharia com música no ano seguinte, mesmo conosco argumentando acerca do novo decreto sobre o ensino de música nas escolas.

Voltamos à primeira escola, e conversamos novamente com a coordenadora, explicando que, caso o professor não ficasse no ano seguinte na escola, nós o seguiríamos em função do perfil pré-estabelecido, todavia o que precisávamos era da aprovação da escola para iniciar o processo de pesquisa para

2013. Sendo assim, entramos em acordo, ela conversou com a diretora e tudo foi resolvido e autorizado para ser iniciada a pesquisa no ano seguinte.

Salientamos que o professor atende nessa escola dois sextos anos no período vespertino e dois oitavos anos no período matutino do Ensino Fundamental. Devido à sua carga horária, que é de 16h, ele não poderia atender às demais turmas, então foi necessário outro professor de Artes para atender aos sétimos e nonos anos.

Para fazermos a coleta de dados, o professor sugeriu que observássemos uma das turmas do 6º ano e que, depois de um primeiro contato, ele nos avisaria qual seria. Segundo o professor, os 6º anos, geralmente, são turmas mais interessadas e organizadas, possibilitando uma melhor coleta de dados. As aulas de música eram ministradas todas as quartas-feiras no período vespertino, com duração de 50 minutos, na 1ª e 3ª aulas – a segunda aula era de Geografia e a 4ª e 5ª de Matemática – com um intervalo para a merenda de 15 minutos após a aula de Música. Entre a 1ª e a 3ª aula nós ficávamos na cantina até terminar a aula de Música que o professor ministrava para o outro 6º ano.

Na 1ª semana de fevereiro de 2013, procuramos o professor e ele nos relatou que permaneceria na mesma escola, e orientou para que começássemos a assistir às aulas um pouco mais à frente, porque a primeira semana seria para a reunião de professores; na segunda semana, seria feriado; e, na terceira semana, ele daria a primeira aula e gostaria de avaliar em qual turma seria melhor fazer o acompanhamento para a pesquisa. Finalmente, na quarta semana, foi confirmada a nossa participação para apresentação aos alunos, que, além do professor, contaria com a presença da coordenadora e da diretora. A diretora pediu para que nos apresentássemos aos alunos na segunda-feira para poder começar a observação na quarta-feira.

Na segunda-feira, fomos à escola e nos apresentamos aos alunos, explicando a importância da pesquisa e o sigilo para com os participantes: alunos, escola e professor. Redigimos uma carta na qual explicamos a natureza do trabalho e o comprometimento com a pesquisa. Entregamos aos alunos e ao professor, juntamente com a carta, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* – TCLE – que o Comitê de Ética pede para a formalização do processo. Para o primeiro dia de observação, a diretora pediu-nos que chegássemos 15 minutos depois de a aula ter começado para não entrar com os alunos.

Iniciamos a pesquisa na quarta-feira, conforme combinado. Chegamos ao colégio no horário marcado pela diretora. Antes de entrar na sala, fomos à coordenação para comunicar a nossa chegada e logo a coordenadora nos encaminhou à sala. Ao entrarmos, o professor interrompeu a aula e pediu para que lembrássemos os alunos da pesquisa e do motivo de nossa presença. Lembramos, recolhemos algumas autorizações e outras ficaram pendentes para a próxima aula. Nesse dia, por ter poucas autorizações, a diretora não autorizou a filmagem, justificando que seria melhor começarmos na semana seguinte de posse de todas as autorizações, mas consentiu que assistíssemos à aula e fizéssemos as anotações e, assim, principiámos nosso diário de campo.

Na semana seguinte, começamos as filmagens e demos continuidade ao diário de campo. Destacamos que a sala é ampla, com o mobiliário composto de 40 carteiras, a mesa e a cadeira do professor. Nas paredes, uma continha um quadro-negro em toda a sua extensão, outras duas eram utilizadas para colocar trabalhos feitos pelos alunos e a quarta comportava uma grande janela, que utilizava toda sua extensão, começando acima de uma mureta de alvenaria de um metro de altura.

Inicialmente, os alunos ficavam olhando a filmagem e, às vezes, respondiam algo que o professor perguntava e, logo, olhavam para a câmera; nos intervalos, vinham conversar conosco para saber de onde éramos, o porquê da pesquisa e se a câmera estava realmente filmando. Depois de algumas aulas, acostumaram-se com nossa presença e já não fazia mais diferença a filmagem e tampouco o fato de estarmos ali.

Iniciamos a coleta de dados na última semana de fevereiro e a finalizamos na última semana de junho, totalizando 28 aulas. No entanto, das 28 aulas, foi feriado em duas e, em quatro, houve ausência do professor, restando 22 aulas. Das 22 aulas realizadas, duas aulas foram observadas somente com o diário de campo, e quatro aulas se referiam à disciplina de artes cênicas – o cinema. Desta forma, restaram 16 aulas que envolviam o ensino de música, sendo duas em um mesmo dia da semana, intercaladas por uma aula da disciplina de Geografia, com a duração de 50 minutos cada uma.

Iniciamos as observações no sexto ano com 13 alunos, no entanto, nas últimas aulas, ainda ingressavam alunos, que já somavam 20; os novos alunos

vieram de outras escolas ou remanejados de outras turmas da própria escola. A média de frequência era de 13 ou 14 alunos.

O processo da coleta de dados encerrou-se com a realização de uma entrevista com o professor na qual abordamos a prática pedagógica, a sua formação, as condições de trabalho, entre outras questões.

## 4 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MÚSICA

### 4.1 CARACTERIZAÇÕES GERAIS

Neste capítulo, é feita a análise dos dados oriundos das observações realizadas nas aulas, focalizando os processos de mediação pedagógica desenvolvidos, tendo em vista o ensino de alguns conceitos de conteúdos pertencentes ao currículo de música.

Com o intuito de situar o contexto em que os dados foram produzidos, apresentamos, inicialmente, o panorama das atividades desenvolvidas em sala de aula no período de observação. Em seguida, analisamos quatro episódios envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, que constituem a elaboração conceitual promovida pelo professor de música, à luz do referencial teórico priorizado nesta pesquisa.

No quadro 01, estão identificados o tipo e a quantidade de aulas que marcaram os diferentes tipos de atividades propostas e o tempo utilizado em cada uma delas, os recursos didáticos presentes, bem como os conteúdos conceituais trabalhados pelo professor.

Observamos que as aulas de música apresentavam uma rotina, iniciando pela chamada, momento em que o professor pedia para que os alunos se organizassem em suas carteiras até que terminasse a chamada. Na sequência, era descrita a atividade com o conteúdo que seria objeto de ensino. Ao finalizar o conteúdo e preparando para o próximo, o professor procurava, por meio das dinâmicas das interlocuções entre os alunos e suas explicações, retomar conceitos aprendidos e relacioná-los com novos conteúdos, trazendo situações ocorridas no seu cotidiano e dos alunos, provocando uma reorganização conceitual para situá-los o mais próximo possível dos conceitos sistematizados de música.

No que se refere aos conteúdos específicos de música, observamos que o professor se respaldou no documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Paraná (2008), no qual se preconiza que os mesmos devem ser enfatizados nos anos finais do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Os conteúdos estudados foram definidos em termos de: elementos formais, orquestra e a notação musical. Os elementos formais que compõem os conteúdos estruturantes justificam-se pelas propriedades sonoras, que são a

qualidade do som e as suas características. As propriedades sonoras são representadas pelo *timbre*, o som específico de cada instrumento; a *intensidade* representa o som forte e fraco; a *duração* significa o som longo e curto; a *altura* apresenta o som grave e agudo e a *densidade* revela a quantidade de sons ouvidos simultaneamente.

Sobre o estudo da orquestra, foram abordados seus timbres e suas divisões, suas características, os elementos formais característicos nos instrumentos e, historicamente, onde a mesma foi criada e desenvolvida.

No que se refere à notação musical, observou-se que o professor fez esquemas com desenhos no quadro, tentando representar os séculos que se passaram antes e depois de Cristo para explicar o processo histórico deste conteúdo. Abordou as características sonoras e como são representados determinados símbolos musicais; quando e com quem surgiram as primeiras notações musicais, além de tratar sobre o sistema moderno de notação. Ao trabalhar com a explicação das primeiras notações musicais, o professor também se respaldou nos elementos formais, reforçando este conteúdo que, por sua vez, colaborou com a explicação da notação. Cada conteúdo foi desenvolvido durante quatro aulas, todavia, como o conteúdo de notação musical era mais extenso, foi dada uma aula a mais.

No que concerne aos recursos didáticos, observamos que os desenhos na lousa se fizeram presentes em cinco aulas, de modo a dar ênfase em suas explicações, juntamente com os textos e perguntas. Segundo o professor, a cópia do texto, as perguntas e os desenhos eram as formas possíveis, naquele momento, de os alunos terem os conteúdos no caderno, já que não dispunha de um material de consulta de apoio para os estudos de música. Os alunos, por sua vez, em posse desse material, teriam onde recorrer para fazer novas pesquisas e poderiam estudar para as provas.

O vídeo também foi usado como recurso didático em vários momentos, trouxe a ilustração e possibilitou a reflexão sobre os conteúdos estudados. Por meio do vídeo, o professor apresentou os instrumentos com todas as suas categorias, ilustrando com imagens e sons e com a vantagem de parar e retomar se fosse necessário. Esse recurso foi utilizado em quatro aulas, dando suporte para o estudo dos elementos formais e o estudo da orquestra.

A lousa também foi um recurso utilizado para a escrita de textos, preparados previamente pelo professor, o qual indicava que os alunos copiassem em seus cadernos. Este tipo de atividade demandou um tempo bastante grande da aula, atingindo, por vezes, toda a aula do dia ou mesmo uma aula e meia, dependendo do tamanho do texto. No período observado, foram passados três textos, cada qual com um conteúdo específico, e uma tabela dos elementos formais, abrangendo um tempo total de seis aulas. Além disso, cada um dos textos era acompanhado de questões que os alunos responderiam, tomando por base o texto correspondente.

No que se refere ao tempo de cópia das perguntas e o tempo para respondê-las era quase o equivalente ao tempo de cópia do texto, isto é, para responder as perguntas, foram utilizadas seis aulas. As atividades de cópia do texto, cópia das perguntas e correção das respostas eram subsequentes, uma completando a outra e, às vezes, desenvolviam-se no mesmo dia, terminando uma e começando a outra. O tempo de correção das perguntas respondidas pelos alunos implicava em um momento de reflexão, promovido pelo professor entre os alunos; prática desenvolvida em nove aulas, sempre subsequente às práticas anteriores.

Outro recurso utilizado foi o visto no caderno. Esta prática foi desencadeada na intenção de atender à determinação da Resolução n. 7, de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de nove anos, a qual preconiza que o professor deve promover outros instrumentos de avaliação além da prova (BRASIL, 2010). Sendo assim, o professor, desenvolveu uma pontuação no caderno através do visto, onde o aluno receberia uma boa nota se estivesse completo e, ao mesmo tempo, segundo o professor, era uma forma de eles fixarem os conteúdos de música. O professor se dedicou aos vistos nos cadernos em seis aulas, o período de tempo dedicado a esta atividade era pequeno, uma vez que ele não queria que esta atividade absorvesse muito tempo da aula.

O processo de ensino foi finalizado com a avaliação e aplicação de uma prova escrita dos conteúdos: elementos formais e orquestra. A prova compôs-se com questões dissertativas de pergunta e resposta, questão que classificava verdadeiro ou falso e questões para identificar os parâmetros do som. A realização da prova foi uma forma de verificar o grau do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Nas Diretrizes da Educação Básica do Paraná, consta que deve haver uma avaliação da disciplina “Ensino de Artes”, conseqüentemente de música,

mesmo que essa não reprove, mas é necessário para um registro do desempenho dos alunos (PARANÁ, 2008).

Antes da aplicação da prova, entretanto, o professor promoveu um processo por ele denominado de revisão, momento em que ele utilizou para rever e esclarecer as dúvidas de todos os conteúdos estudados. Esta revisão ocupou três aulas e meia, e precedeu o momento de realização da prova. Em seguida, o processo de avaliação teve continuidade com a denominada recuperação da prova.

À medida que procedia a revisão para a prova, o professor retomava as considerações feitas por ele e pelos alunos, incentivando uma ação de resgate do que havia sido ensinado, quer dizer, o aluno era estimulado a lembrar dos conteúdos ensinados e, por sua vez, o professor procurava relacionar as respostas, tentando construir, juntamente com os alunos, conceitos que favoreceriam as respostas na prova. De acordo com o professor, a atividade de revisão é necessária, porque é uma forma de os alunos reverem o conteúdo de estudo e apresentarem suas dúvidas.

A recuperação, no contexto escolar, é entendida como um meio de proporcionar ao aluno a melhora em seus resultados, que são definidos nesta escola por notas de zero a dez. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a seção II trata sobre a recuperação dos estudos e propõe que, se, após a correção das provas, o professor observar que os alunos precisam recuperar as notas, a recuperação deve ser feita, sendo seus resultados incorporados à avaliação regular. Desta maneira, o professor entregou a prova corrigida a todos os alunos para que fizessem a correção com o apoio dos textos copiados nos cadernos. Os alunos, por sua vez, receberam e corrigiram a prova, retornando-a para o professor fazer nova correção. Para esta nova correção, normalmente, o professor acrescentava à soma da nota da prova vinte e cinco por cento (25%) do valor da prova, melhorando, no geral, as notas deles. O tempo para este tipo de trabalho é destinado sequencialmente depois da prova, utilizando uma aula para tal prática.

Para que possamos analisar o conjunto do trabalho realizado no período de observação, apresentamos em um quadro, conforme anunciado anteriormente, o que, até então, foi descrito, para ter uma visão panorâmica do período de observação em um formato mais sucinto.

**Quadro 1 - Panorama das atividades desenvolvidas nas aulas observadas**

Aulas	1a aula dia 27/02	2ª aula	3a aula dia 06/03	4ª aula	5a aula dia 13/03	6ª aula	7a aula dia 20/03	8ª aula	9a aula dia 27/03	10ª aula	11a aula dia 03/04	12ª aula	13ª aula dia 10/04	14a aula	15ª aula dia 24/04	16a aula	17ª aula dia 08/05	18a aula	Quantidade de aulas
Atividade de copiar o texto ou desenho escrito na lousa		X	X			X	X		X						X				06 aulas
Atividade de copiar as perguntas e responder conforme o texto do caderno					X		X	X			X					X	X		06 aulas
Recurso didático - Desenho na lousa	X	X						X	X									X	05 aulas
Reflexão sobre o conteúdo	X	X	X	X		X		X		X	X							X	09 aulas
Atividade: assistir ao vídeo			X	X	X	X													04 aulas
Conteúdo: Elementos Formais	X	X	X	X															04 aulas
Conteúdo: Orquestra					X	X	X	X											04 aulas
Conteúdo: Notação Musical									X						X	X	X	X	05 aulas
Recurso didático - Visto no caderno	X			X		X			X			X						X	06 aulas
Revisão para prova dos conteúdos: Elem. Formais e Orquestra.										X	X	X	X						04 aulas
Prova													X						01 aula
Recuperação da prova														X					01 aula

## 4.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Com o intuito de compreender os processos de mediação pedagógica envolvidos no ensino de música observado, tendo em vista apreender o percurso das elaborações conceituais e os níveis de generalidade atingidos na dinâmica das interlocuções, apoiar-nos-emos nas falas dos participantes durante as aulas. Para tanto, selecionamos quatro episódios ocorridos em sala de aula em momentos distintos, nos quais foram discutidos conceitos musicais que, em seu conjunto, abarcam o que se denominam elementos formais e orquestra.

Cada episódio será apresentado com diálogos que serão referenciadas como 'turno', e os 'turnos' serão referenciados com uma numeração diferenciada para que seja possível diferenciá-los em relação aos dias de ocorrência no momento de análise dos episódios.

### 4.2.1 Primeiro Episódio - Elementos Formais: Intensidade, Altura, Duração, Timbre e Densidade (27/02/13)

O primeiro episódio apresenta o início dos estudos, direcionamos para a observação do conceito sistematizado sobre elementos formais intensidade, altura, duração, timbre e densidade, para entender o desdobramento do ensino deste conteúdo, e como se deu o desenvolvimento conceitual do aluno. O conteúdo elemento formal é um conhecimento sistematizado elementar da linguagem musical, que serve como base para compreender sua forma de expressão e, neste sentido, ele compõe todos os episódios relatados no decorrer da análise.

No primeiro dia de observações, a diretora pediu para que entrássemos na sala quinze minutos depois da aula iniciada. Ao entrarmos, reafirmamos o nosso trabalho com os alunos e recolhemos a maioria das autorizações, contudo, como algumas não foram entregues, não pudemos iniciar as filmagens, registrando as observações em um diário de campo.

Havia quatorze alunos na sala; alguns em duplas, outros em trios e outros sozinhos. As carteiras estavam organizadas em filas, no entanto, algumas se encontravam desalinhadas devido à organização dos alunos que estavam com as carteiras lado a lado.

Na lousa, fora desenhado um quadro que retratava os elementos formais. Na sua disposição, apresentava na horizontal, vários timbres da natureza e dos animais e, na vertical, as qualidades do som. Esta tabela fazia parte da atividade de classificar o som, na qual o professor oferecia exemplos e explicações para as relações entre uma qualidade do som e um timbre da natureza ou de um animal. Esta foi uma estratégia de ensino para mostrar aos alunos, na classificação de diferentes qualidades, como se organizam as fontes sonoras.

Atividade: Classificar os sons

Elementos Formais / Qualidades do som ↓					
<b>Timbre</b>	<b>Chuva</b>	<b>Trovão</b>	<b>Rio</b>	<b>Vento</b>	<b>Galo</b>
<b>Intensidade</b>	Fraco	Forte	Fraco	Fraco	Forte
<b>Altura</b>	Grave	Grave	Grave	Grave	Médio
<b>Densidade</b>	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Baixa
<b>Duração</b>	Longa	Curto	Muito longo	Curto	Médio

**Fonte:** Atividade elaborada e realizada pelo professor em sala de aula.

A atividade transcorreu por meio de uma interação constante entre o professor e alunos e a organização do conteúdo no quadro.

A. **Professor:** *A chuva pode ser forte ou fraca? Grave ou aguda? Longa ou curta?*

B. **Aluno1** respondeu, falando no mesmo tempo em que o professor fazia a pergunta seguinte: *Um dia, eu estava em casa e caiu um pé d'água, choveu muito forte.*

E o professor completava o quadro com a resposta dos alunos e prosseguia com outra pergunta...

C. **Professor:** *E a densidade? O que é mesmo densidade?*

O professor continuou organizando a tabela. Os alunos falavam todos juntos, diziam que também já tinham visto chuva forte, vento forte e tantos outros exemplos. As relações que se revelavam entre os alunos eram pontuadas

com exemplos das suas experiências de vida, relacionadas aos seus conhecimentos culturais. Este momento passou com certa rapidez, já que as relações feitas não solicitavam nova elaboração mental, mas apenas a memória de fatos ocorridos que se encaixavam nos exemplos ali apresentados.

Ao terminarem de classificar todos os exemplos, o professor pediu os cadernos para fazer a correção e dar o 'visto'. Ao terminar, disse aos alunos que a aula estava finalizando e que continuariam a atividade na próxima aula.

Na aula seguinte, no mesmo dia, ao entrar na sala, o professor verificou que a tabela desenhada na lousa havia sido apagada, devido à aula de geografia, a qual ocorria entre as suas aulas. O professor precisou de um tempo para passar na lousa novamente a atividade. Contudo, percebemos que, nesta segunda aula, os alunos estavam agitados, dificultando a dinâmica do professor em escrever na lousa. Ele precisou, por várias vezes, interromper a atividade para chamar a atenção dos alunos, levando mais tempo que o necessário para refazer a tabela.

Ao terminar de reescrever os exemplos que já haviam sido discutidos na aula anterior, o professor instigava os alunos para novas relações. Os diálogos se retrataram da seguinte forma:

**D. Alunos em geral:** *O que é mesmo intensidade professor?*

**E. Professor:** *É o som forte e fraco, lembra que falamos disso na aula passada?*

**F. Aluno1:** *O que é altura?*

**G. Alunos em geral:** *É que tem som longo... não som forte... Não, não, agudo...*

**H. Professor:** *Quem lembra o que é altura?*

Os alunos responderam todos juntos, todas as propriedades do som... E o professor completou:

**I. Professor:** *Vocês estão fazendo confusão... Espera... Um de cada vez...*

Nesse momento, a aluna7 fez outra pergunta:

**J. Aluna7:** *O que é densidade?*

**K. Professor:** *Gente calma! Vamos retomar de onde paramos, o nosso amigo, aluno1 perguntou o que era altura, lembra? Uma coisa de cada*

*vez. Tem gente que falou que é som longo e está confundindo... Altura é som grave e agudo. Som longo é a duração que tem um som. Um som loooooonngo...e pode ser curto também.*

O professor não respondeu sobre densidade, deteve-se na explicação sobre a confusão conceitual que está ocorrendo entre as propriedades altura e duração. Os alunos voltaram a falar todos juntos e, em um dado momento, o professor ficou irritado com a conversa e deu uma bronca... Os alunos ficaram quietos e ele retoma de onde parou.

Assim se configura a aula, os alunos trocavam experiências a respeito de seu cotidiano e o professor os estimulava para novas relações, mas sem poder dar muita abertura a eles para a conversa não retornar. As perguntas dos alunos giraram em torno da explicação para cada propriedade, tentando maiores esclarecimentos. Notamos a empolgação e o interesse dos alunos em fazer relações com acontecimentos para tornar as propriedades mais claras, e o professor respondia, na medida do possível, pontualmente as questões.

Vale ressaltar que, apesar da empolgação, do envolvimento dos alunos com a temática e mesmo as dúvidas respondidas por parte do professor, não havia continuidade nas discussões de modo a articular as falas dos alunos com o conceito sistematizado. O processo de conceituação finalizava com a aproximação ou conceitos cotidianos em que se destacava algum aspecto do conceito musical.

Percebemos que, no decorrer das discussões, tanto o professor como os alunos se apoiavam em uma aula anterior a esta, na qual não estávamos presente. Os alunos se dirigiam aos conteúdos ali apresentados com certa familiaridade, porém com muitas dúvidas e confusões. Esta familiaridade mostrava que os alunos haviam feito uma relação conceitual do som como uma unidade, possibilitando inferir que entenderam que o som era composto por qualidades, porém a incompletude de uma explicação conceitual formal de cada qualidade gerava algumas dúvidas sobre elas.

Isso nos fez compreender que o ponto de partida do trabalho que estava sendo desenvolvido fora iniciado anteriormente. Conversamos com o professor, assim que terminou a aula, para esclarecer esta questão. O professor nos relatou que, na semana anterior, foi a primeira aula de música do ano, ele trouxe como conteúdo para ser estudado o som e suas qualidades – intensidade, duração,

altura, timbre e densidade, denominados elementos formais. A definição dessas propriedades o professor retratou desta forma:

Intensidade: é o elemento responsável por determinar se um som é forte ou fraco.

Altura: é o elemento que define agudo e grave.

Timbre: responsável por caracterizar um som e identificar a fonte sonora.

Densidade: quantidade de sons simultâneos (ao mesmo tempo).

Duração: determina que qualquer som acontece no tempo: sons longos e curtos.

Foi com base nas definições dos elementos formais que o professor se respaldou para fazer a tabela que classificava o som em relação às suas qualidades nesta aula. Foi também este conteúdo a base para as aulas posteriores, as quais utilizaram suas definições.

Neste sentido, de acordo com o desenvolvimento do conteúdo abordado e as interlocuções ocorridas em sala de aula, foi possível entender, pela análise deste primeiro episódio, que o professor procurou desenvolver a mediação pedagógica por intermédio da palavra verbal. Esta forma de promover as elaborações conceituais visava familiarizar os alunos, em um primeiro momento, com a terminologia dos conhecimentos sistematizados do ensino de música e, no decorrer de seu uso, internalizar seus conceitos.

Em seu processo de ensino, o professor procurou relacionar os conhecimentos sobre elementos formais a situações do cotidiano que envolvia o uso da mesma palavra, de modo a enfatizar uma de suas propriedades. Embora nos parecesse que ali estava sendo criada uma referência concreta para que o significado dessas palavras fosse coincidente aos conceitos que estava ensinando, não houve desenvolvimento nas elaborações conceituais, mesmo porque não havia elementos formais para isto. Os alunos ficaram somente na evocação de vivências do cotidiano.

Concisamente, o professor construiu sua relação de ensino por meio de um diálogo com os alunos, que, apesar de os elementos formais não terem um respaldo formal de ensino, os alunos se aproximaram de um significado único, assemelhando as qualidades em um único som, mostrando que entenderam que o som tem característica e que é composto de várias qualidades. Esta constatação

apresenta-se nos momentos em que os alunos respondem de forma confusa, mas interessados em compreender os conceitos sistematizados do conteúdo em estudo. Isto mostra que, mesmo respondendo de forma ambígua, eles estavam qualificando o som. Desta forma, os alunos se aproximaram do significado do som como uma unidade composta de várias características.

#### 4.2.2 Segundo Episódio - Timbre (06/03/13)

O segundo episódio caracterizou-se pela continuidade de trabalhar os elementos formais, todavia enfatizando o conceito específico timbre.

No início da aula, os alunos estavam se acomodando nas carteiras, o professor entrou na sala, foi até a sua mesa e se organizou para iniciar a aula, começando pela chamada. Logo em seguida, pediu para abrirem o caderno, porque ele iria passar no quadro o texto sobre “Timbre”, e todos deveriam copiar.

- i. **Professor:** *Gente, pegue o caderno e copiem. Na última aula eu falei que ia passar o que é timbre pra vocês.*

O professor começou a escrever no quadro. Os alunos copiavam o texto em silêncio. Um ou outro conversava, mas logo se voltava para a cópia.

#### TEXTO: TIMBRE

*Em música, chama-se “Timbre” à característica sonora que nos permite distinguir se sons da mesma frequência foram produzidos por fontes sonoras conhecidas – é a mesma característica que nos permite diferenciá-las.*

*Quando ouvimos, por exemplo, uma nota tocada por um piano, e a mesma nota produzida por um violino, podemos identificar os dois sons como tendo a mesma frequência, mas com características sonoras muito distintas. O que nos permite diferenciar os dois sons é conhecido como timbre.*

*De forma significativa, podemos considerar que o timbre é como a impressão digital sonora.*

Ao terminar de escrever o texto na lousa, o professor andava entre as carteiras, observando a escrita dos alunos. Sentou-se no fim de uma das filas e aguardou os alunos terminarem. Passado alguns minutos, o professor perguntou:

- ii. **Professor:** *Todo mundo terminou de copiar?*

Os alunos não responderam. Alguns continuaram a copiar, outros começaram a conversar. O professor pediu para o aluno1 ler o texto escrito na lousa, solicitando que prestassem atenção porque, em seguida, explicaria o conceito ali exposto.

- iii. **Professor:** *Bom eu vou explicar. Aluno1 leia pra mim.*

O aluno1 iniciou a leitura do texto na lousa. O Professor corrigiu algumas pontuações de sua fala e iniciou a sua explicação.

- iv. **Professor:** *Você pega uma mesma música, tipo “marcha soldado”, e aí a gente dá um exemplo: o Aluno1 estava cantando a música “marcha soldado”, certo? Quer cantar a música Aluno1?*
- v. **Aluno1:** *O aluno se nega, balançando com a cabeça.*
- vi. **Professor:** *Não, né? Então, o Aluno1 estava cantando uma música e você...*

Nesse momento, o **professor** virou-se para outro aluno e perguntou quem era ele.

- vii. **Aluno2:** *Responde, falando seu nome ...*
- viii. **Professor:** *Então, o aluno2 estava cantando a mesma música... Mas como você sabe que é um e o outro que está cantando?*
- ix. **Aluno1** rapidamente responde: *Pela voz!*
- x. **Então o professor completa a explicação:** *Pela voz, porque a voz é diferente, certo? Essa diferença que deixa a voz de uma pessoa diferente da outra... Chama-se timbre. O timbre chama ali no texto de impressão digital sonora. O que é impressão digital? Quem sabe o que é uma impressão digital?*
- xi. **A aluna7 logo responde:** *É o dedo...*

A aluna7 mostrou o polegar ao dar o exemplo do dedo. E o professor confirmou sua resposta e mostrou o seu dedo também.

- xii. **Professor:** *É o dedo, é, o dedão de cada um tem uma impressão digital diferente. Então o que é que ele chama de impressão digital, é*

*que cada som é diferente um do outro... por isso que é diferente....  
Agora o professor vai passar um vídeo pra vocês...*

Em seguida, o professor organizou o vídeo na televisão enquanto os alunos esperavam ansiosos.

Este momento retratou um diálogo, em que, a princípio, o professor tentou direcionar para uma mediação com o conceito sistematizado “timbre”. Para tanto, utilizou a leitura do texto como estratégia e deu destaque para seu conceito ao explicar que, se dois alunos entoarem uma mesma música, será possível reconhecer porque há diferença na voz entre um e outro, informando que se chama timbre. Embora este texto tenha características formais, que explica, de forma específica, o que é o conceito de timbre, diferenciando-se das outras definições apresentadas sobre os elementos formais na primeira aula, ele mostrou-se incompleto em seus esclarecimentos, conforme veremos adiante.

Todavia, o texto a nosso ver, desencadeou outra relação. Isto se explica, no turno xi, quando a aluna<sup>7</sup> acompanhou a fala do professor e fez a posição de positivo com o dedo, articulando com o signo da impressão digital, que o professor relatou no turno x. Embora a intenção do professor, neste turno, fosse mediar a impressão digital com o conceito sistematizado timbre, mesmo porque era desta forma que estava relacionado no texto, isto não ocorreu, porque se configurou a relação sónica feita pelo professor no que se refere à impressão digital, e a aluna<sup>7</sup> coincidiu o conceito do professor com seu complexo sobre a “impressão digital” com a posição de positivo com o dedo, fazendo uma relação sónica com o dedo e não com o timbre. Neste caso, vale lembrar que Vigotski (2009), ao asseverar que a comunicação entre adultos e crianças só é possível porque os complexos infantis coincidem com os conceitos dos adultos, isto é, a criança que pensa por complexos e o adulto que pensa por conceitos se compreendem mutuamente com uma comunicação verbal.

Embora o texto finalize pautando-se na expressão “impressão” se referindo ao “digital”, a expressão “impressão” é significativa no contexto musical. Quando nos referimos à “impressão” na música, significa perceber o que escutamos e o que obtemos como impressão musical. É como registrarmos o som que percebemos. Neste caso, é como identificamos qual instrumento está tocando. Devemos, então, em uma primeira audição, fazermos uma percepção sonora, no

sentido de perceber o som, captar a impressão sonora sobre aquele instrumento para, posteriormente, trabalhar a identificação e reconhecimento do instrumento. Desta forma, o ato de perceber o som implica em identificá-lo, e a sua identificação envolve a frequência pela vibração do som.

Embora o texto aborde a frequência sonora e suas características, o que é cabível para a conceituação do timbre, não esclarece o que é frequência sonora e quais são essas características distintas, utilizando a palavra frequência para conceituar o timbre, porém ambas sem elucidação.

Na literatura, a frequência se relaciona a uma composição de elementos que são as qualidades do som, envolvendo altura, duração e intensidade, são eles que formam as características de um timbre. A altura se relaciona com a série harmônica que é lançada no momento da vibração do som; a duração envolve o tempo que o som permanecerá vibrando; e, a intensidade se refere à energia que foi empregada no momento da sua execução. Neste caso, a impressão sonora que se entende como timbre, realiza-se em uma frequência sonora composta por uma associação de qualidades do som, quer dizer, um conjunto de aspectos sonoros que somam as diversas ondas de som, caracterizando o timbre.

O timbre está associado à qualidade do som. Ele pode ser comparado a uma “receita mental” para distinguir sons complexos (formados por uma superposição de diversos sons relacionados entre si). Sons provenientes de instrumentos diferentes são perfeitamente distintos, mesmo que exatamente a mesma nota musical seja tocada, uma vez que eles possuem diferentes “receitas de composição”. O timbre está associado à série harmônica do som, onde cada nota musical é composta de uma nota fundamental e uma combinação de harmônicos superiores com diferentes frequências (múltiplas da frequência fundamental), diferentes intensidades e diferentes durações. (WUENSCHÉ, 2009, p. 12).

Embora tenhamos apresentado uma definição do conceito timbre, Araujo et al. (2003) nos esclarece que este conceito não é de todo esclarecido nos livros didáticos de música, e acaba sendo explicado de uma forma simplista, podendo gerar algumas confusões em seu estudo.

O conceito de “timbre” é considerado pela acústica musical como bastante confuso e inespecífico, não podendo ser aceita a definição simplística de ser “o correspondente subjetivo do espectro do som”. Embora não seja objetivo deste artigo tratar especificamente do timbre, este problema terminológico é recorrente em estudos do som musical. (ARAUJO et al., 2003, p. 57).

Sendo assim, o que ficou caracterizado na mediação do professor em relação ao conceito timbre foi uma tentativa de conceitualização que se apoiava em um aspecto que lhe permitia fazer uma relação com o universo de vivência dos alunos. Se fizermos uma suposição em que o objeto de estudo fosse o dedo relacionado à impressão digital, poderíamos nos embasar, à luz da teoria histórico-cultural, no primeiro estágio do desenvolvimento conceitual – o encadeamento sincrético, em que a palavra dada pelo professor representa o significado imediato do objeto, quer dizer, a aluna fez uma relação direta, através da mediação da palavra do professor, utilizando a sua representação sónica, a impressão digital. Destacamos que a mediação pedagógica objetivada em relação ao conceito sistematizado musical não ocorreu, caracterizando-se outra, quer dizer, a “impressão digital em relação ao dedo”.

Ao compararmos os dois primeiros episódios, verificamos que o movimento na formação conceitual articulou-se em um mesmo formato, ou seja, os dois episódios configuraram-se por meio das relações do conceito cotidiano, entretanto a forma como ocorreu os tornam diferentes. No primeiro episódio, o conteúdo é relacionado ao conceito cotidiano através da memória, ou seja, quando o aluno<sup>1</sup> relatou, no turno B, a sua lembrança sobre a intensidade sonora em relação à chuva forte que presenciou em sua casa. Segundo Leontiev (1988), o aluno, antes de ir à escola, utiliza a memória com recordações voluntárias, lembrando daquilo que ele quer lembrar, mas, no entanto, quando ele frequenta a escola, as suas memórias tornam-se um processo especial, proposital, em decorrência dos estímulos escolares. Ao estudar, o aluno necessita da sua memória para recordar, relacionar o conteúdo que está apreendendo, ocupando um novo lugar na estrutura da atividade da criança. A ação da memória, antes, era involuntária e, à medida que frequenta a escola, passa a ser consciente da sua necessidade. No segundo episódio, a forma utilizada para a relação conceitual não foi a memória, mas a tentativa de fazer uma relação direta com um objeto por parte do professor, e que, por fim, acabou destacando outra relação. Segundo Vigotski (2009) o ensino precisa ser significativo, precisa ter interações significativas entre o objeto de estudo e o aluno e, neste caso, a formação da conceitualização significativa ainda não se propalou, apenas tornou o conceito do professor como uma palavra coincidente ao complexo do aluno, mas ambos com significados diferentes.

Neste caso, poderíamos retomar as palavras de Góes e Cruz (2006) quando afirmam que o “significado” seria hegemônico na zona estável dos sentidos, ou seja, o professor, ao ensinar de forma sistematizada, procuraria estimular a reflexão, ampliando o campo da significação, numa continuidade de relações. Todavia o que sobressaiu nesse momento foi apenas a introdução de um conceito sistematizado – timbre.

#### 4.2.3 Terceiro Episódio – Timbre (06/03/13)

O terceiro episódio deu-se no mesmo dia, na segunda aula, como continuação do conteúdo da aula anterior. O professor utilizou como estratégia, diferenciando-se das aulas anteriores, um vídeo que trazia a ilustração de vários instrumentos musicais, para dar continuidade ao processo de ensino do timbre. Desta forma, foi apresentado o mesmo objeto de estudo, porém o foco do conceito timbre diluiu-se entre os demais elementos formais.

Ao organizar o vídeo, ele explicou aos alunos que, primeiro, assistiriam ao vídeo e, depois, ele orientaria o que fazer. Esclareceu que a imagem não estava muito boa, então, era para prestar atenção.

O professor iniciou o vídeo e os alunos assistiam atentos. Apresentou a música *Stand by me*, muito conhecida e gravada por várias pessoas, que se chama *Playing for change*, acessada e copiada da *internet*, na qual aparecem vários instrumentos do mundo todo, tocados e cantados por muitas pessoas, com a intenção de mostrar a união dos músicos do mundo em prol das mudanças globais. Esta estratégia foi utilizada pelo professor, porque, segundo ele, é uma música conhecida com vários instrumentos e, desta forma, poderia respaldar o conhecimento sistematizado que estava trabalhando.

Ao terminarem de assistir, o professor explicou o significado do vídeo e a atividade que iriam fazer. Esclareceu que iria passá-lo novamente, mas que, agora, deveriam assistir e anotar no caderno todas as fontes sonoras que percebessem, na ordem em que aparecessem para, depois, tirarem as dúvidas. Mal começaram a assistir ao vídeo, surgiram dúvidas sobre as anotações do que e como deveriam anotar a atividade proposta. E o professor explicou a todos:

1. **Professor:** *Não é para colocar o nome da pessoa, mas o instrumento que vocês virem no vídeo, a voz também.*
2. **Aluno1:** *A voz que vem junto também? O tipo de voz?*
3. **Professor:** *Não, é para colocar se é voz grave ou voz mais aguda. Pode começar...*

As crianças começaram a assistir novamente ao vídeo e foram anotando... Alguns alunos perguntaram sobre um instrumento enquanto passava o vídeo:

4. **Aluno2:** *E aquele instrumento professor?*
5. **Professor diz:** *Depois a gente vê... Deixa uma linha para escrever o nome desse instrumento... Continuem assistindo ao vídeo...*

Ao terminarem de assistir, uma das alunas perguntou:

6. **Aluno4:** *E aquele instrumento, professor?*
7. **Aluna12:** *É pra colocar a voz feminina e depois os instrumentos? Ou juntos...*
8. **Professor:** *É pra dizer se é agudo ou grave. Tem vários tipos de vozes, né... Igual os dois primeiros caras que cantam mais graves, igual aqueles que entram cantando, que parece o Bob Marley e é uma voz mais aguda...*
9. **Aluna12:** *É pra dizer na ordem então?*
10. **Professor:** *É pra dizer na ordem.*
11. **Aluna12:** *O nome dos instrumentos também?*
12. **Professor:** *O nome dos instrumentos também.*

Apesar da proposta da atividade relacionar os elementos formais aos instrumentos e vozes que apareceram no vídeo, percebemos que, para os alunos, isso não ficou muito claro. A dificuldade, talvez, tenha ocorrido porque o conceito timbre em seu texto apresentava uma incompletude em sua formalização, ou mesmo a falta de conceituação formal dos outros elementos musicais e, por isso, tantas perguntas foram feitas, conforme se pode verificar nos turnos de 1 a 12, o que acabou por ocupar o tempo quase todo da aula. Diante disso, o professor teve que rever sua proposição inicial e transferir para a aula seguinte o que havia inicialmente planejado.

Na aula seguinte, quando o professor entrou na sala, os alunos estavam conversando fora das suas carteiras. O professor colocou sua mochila sobre a mesa e pediu para fazerem silêncio e voltarem para seus lugares. No canto da sala, havia um grupo de alunos em roda conversando, que não se incomodaram com a chegada do professor, não saíram da roda. O professor, sem dizer nada, foi até o grupo e, ao chegar perto, os alunos se separaram rapidamente, voltando para os seus lugares. Ainda sem falar nada, o professor voltou para sua mesa, e a conversa geral na sala continuou. Então, em voz alta, disse: *Gente! abram na matéria, terminem de fazer as anotações quem não terminou, porque, depois, nós vamos fazer a atividade.*

Os alunos continuaram a conversar, mas foram se organizando, arrumaram-se nas carteiras e abriram o caderno. O professor colocou o vídeo e os alunos foram realizando suas anotações. A cada imagem de instrumento ou grupo de canto que surgia, o professor fazia as explicações, ressaltando suas características e de onde eram. Depois de completarem as anotações, o professor propôs a correção.

13. **Professor:** *Vamos começar a corrigir? A gente vai parando e vai corrigindo... Oh, o primeiro instrumento, é um violão?*
14. **Alunos em geral:** *É, mas tem uma voz junto com o violão...*
15. **Professor:** *A voz é uma fonte sonora?*
16. **Aluno3:** *Acho que é ...*
17. **Professor:** *É voz de homem ou mulher?*
18. **Alunos em geral:** *Homem*
19. **Professor:** *Tá, e a voz é grave ou aguda?*
20. **Aluno1:** *Uma voz...*
21. **Professor:** *Ah, uma voz? Uma voz o quê?*
22. **Aluno5:** *Hummmm, grave...*
23. **Outros alunos falam juntos:** *Grave...*
24. **Professor:** *Tá, grave.*

Nos turnos 15 a 24, a relação que se instaurou foi uma tentativa de basear-se nos conceitos cotidianos. Percebemos que o interesse dos alunos pela voz era claro, e o professor procurou estimular as relações com a “altura” dos sons

que se apresentaram até aquele momento, mas as respostas não foram adiante, o professor deu prioridade para o vídeo.

No momento seguinte, apareceu um instrumento que não fazia parte do cotidiano dos alunos; o washboard traduzido como tábua de lavar. É um instrumento que surgiu nos Estados Unidos, e não se enquadra nos parâmetros convencionais de instrumentos. Ele proporciona o desenvolvimento da criatividade, favorável ao desenvolvimento rítmico. Os alunos ficaram curiosos e os turnos se procedem da seguinte maneira:

25. **Professor:** *E esse instrumento aí? Oh, olha que instrumento! O que parece?*

Os alunos, na sua maioria, responderam juntos, dizendo que não sabiam, mas o aluno2 disse assim:

26. **Aluno2:** *É um coador...*

27. **Professor:** *Coador?*

28. **Aluno3:** *Não, é negócio de roupa, annta ...*

29. **Professor:** *Tanquinho de roupa?*

O professor foi para a lousa, escreveu o nome do instrumento e o soletrou ao mesmo tempo.

30. **Professor:** *W, A, S, H, B, O, A, R e D. WASHBOARD. Quem sabe o que é board?*

Nenhum aluno respondeu.

31. **Professor:** *É uma prancha. Quem sabe o que é Wash?*

Diante do silêncio, o professor completou:

32. **Professor:** *É lavar, então é uma prancha de lavar... Então o cara pegou uma prancha de lavar... Esse instrumento que parece um tanquinho é um instrumento americano, pelo menos eu não vi em outro lugar. É de New Orleans, eu acho, não posso afirmar, não tenho certeza...*

Nos turnos 30 a 32, o professor articulou com os conhecimentos sistematizados em relação ao tipo de instrumento, fazendo uma explanação técnica com o uso da palavra, explicando sobre os objetos que apareciam no vídeo. Neste caso, a palavra foi utilizada de forma análoga para explicar o objeto em discussão. Esta definição ocorreu porque o professor procurou esclarecer as colocações dos conhecimentos culturais que os alunos pontuaram sobre o instrumento nos turnos 26 a 29, ao relacionarem o instrumento apresentado com um objeto conhecido por eles. Nos turnos 26 a 32, estabeleceu-se uma relação entre os conhecimentos cotidianos por parte dos alunos e os conhecimentos sistematizados por parte do professor, mediado pela palavra, todavia não houve continuidade na discussão.

O professor retomou a discussão sobre a altura:

33. **Professor:** *E essa voz, né? Será que ela é aguda? Tem outra voz que aparece de um homem?*
34. **Aluno1:** *Tem a voz média...*
35. **Professor:** *É, mas nesse caso, por ser voz masculina, está bem aguda.*

Nesse momento, o professor parou o vídeo que estava passando e se deteve nos comentários produzidos pelos alunos. Eles falavam ao mesmo tempo sobre os tipos de vozes, quem tem e quem não tem voz aguda ou grave. Ao observarem uma mulher cantando, alguns alunos afinavam a voz e os colegas davam risadas. Constatamos que os alunos estavam articulando entre o grave e o agudo, e o professor, por um tempo, não interrompeu, deixando-os vivenciar a situação e até brincou junto.

O professor estimulou os alunos a debaterem sobre e a descobrirem o que estavam ouvindo, caracterizando um processo de relações dos conhecimentos prévios que os alunos estavam obtendo sobre esse conceito. Naquele momento, a mediação se instaurou graças ao estímulo que o professor promoveu entre os alunos, visto que utilizou os conhecimentos que eles estavam adquirindo, fazendo da própria voz um meio para entender a altura do som e internalizar um dos elementos formais.

O professor retornou ao vídeo:

36. **Professor:** *E aí?*
37. **Aluno10:** *É tambor...*
38. **Aluno1:** *Eu coloquei tambor...*
39. **Professor:** *Oh, o nome desse grupo é Swing People... Então, é grupo de tambores... E é grave ou agudo?*
40. **Alunos em geral:** *É grave.*
41. **Aluno5:** *Então, eu errei...*

O professor, novamente, procurou enfatizar a altura, observando que ainda havia dúvidas, mas continuou.

42. **Aluno4:** *Tem um violão aí também...*
43. **Professor:** *Então?*
44. **Aluno1:** *Pandeiro.*
45. **Professor:** *Pandeiro... Alguém já pegou um pandeiro na mão?*
46. **Vários alunos:** *Eu já... Eu também...*
47. **Professor:** *Quantos tipos de sons vocês conseguem tirar do pandeiro?*
48. **Alunos em geral:** *Têm vários... Um monte...*
49. **Professor:** *Oh, tem dois sons bem característicos, que é um da pele e o outro das argolinhas, som da platinela. Só pra vocês saberem que tem o som mais grave que é da pele e o som da platinela..., o som mais agudo...*

Nos turnos 44 a 49, o professor enfatizou a propriedade – timbre – dos elementos formais ao falar das suas características. No turno 39, o professor voltou aos exemplos do som grave e agudo, realçando que são encontrados, em sua grande maioria, no mesmo instrumento, tentando esclarecer as dúvidas em torno desse elemento musical.

O professor continuou a passar o vídeo e colocou uma imagem nova, o instrumento violoncelo. Um aluno, sem referência sonora e visual do instrumento violoncelo, utilizou os seus conhecimentos prévios de um instrumento mais próximo ao violoncelo, e o identifica da seguinte forma:

50. **Um aluno fala baixo, não dando para identificar quem falou:**  
*Violino...*

51. **O aluno5 responde pra todos na sala:** *Já viu um violino desse tamanho!?*
52. **Professor:** *Violino desse tamanho nunca vi..., é um violoncelo ou cello pode falar as duas coisas que é a mesma coisa..., violoncelo ou cello...*

Todos falavam juntos sobre o instrumento: onde comprar, quanto custa quem já viu de perto.

Nos turnos 50 a 52, o professor enfatizou os instrumentos de corda, parando a imagem para analisá-los e para os alunos perceberem quais instrumentos que ali apareceriam. Nesse caso, no turno 50, um aluno mostrou não ter referência sobre o instrumento e, no turno 51, o aluno5 evidenciou ter um conhecimento cultural mais amplo. Nesse momento, os alunos retratavam, mediante uma discussão mais informal, seus prévios conhecimentos sobre o instrumento. Novamente, os alunos falavam juntos e traziam à tona os conhecimentos cotidianos, discutindo onde comprá-lo, dizendo que o instrumento é legal e imaginando o quanto deveria custar. Há, portanto, uma clara dispersão com perda do foco em relação ao objetivo de ensino inicialmente previsto pelo professor. O professor deixou por alguns minutos a conversa ir adiante, mas, percebendo que os alunos não se fixavam em uma discussão sobre as informações que o professor trouxera, convidou-os para continuar a ver o vídeo.

O professor voltou a passar o vídeo e seguiu com as perguntas sobre os instrumentos que estavam projetados.

53. **Professor:** *Que instrumento é esse? Alguém já tinha visto? Ele parece um violão... Também não é baixo... Olha como é um som diferente do violão.*
54. **Aluno10:** *É uma guitarra havaiana...*
55. **Professor:** *É quase uma guitarra havaiana, vou explicar porque... Tá vendo esse negocinho pretinho aqui no canto, tá vendo? Isso se chama "slide", a guitarra havaiana também usa esse negócio pra tocar, por isso que parece guitarra havaiana, mas não é... Olha, vou colocar de novo só pra vocês verem o som diferente...Tá vendo, é diferente, não é?*
56. **Alunos em geral:** *Éééééé...*

O professor argumentou sobre os instrumentos, mas antes da explicação, ele realçou a diferença entre ambos os instrumentos, usando o termo “normal”. O professor mostrou, movimentando a cabeça e as mãos, que seria o violão que eles conheciam, do cotidiano deles. Os alunos compreenderam a explicação gestual e, logo, responderam:

57. **Professor:** *O nome desse instrumento é ... Mas, antes, qual é a diferença de um violão comum para um violão americano? Qual é a diferença para um violão “normal”?* (O professor quer dizer, o violão que eles conheciam.)
58. **Os alunos respondem ao mesmo tempo:** *É muito mais agudo...*
59. **Professor:** *É porque ele é feito de metal. Todo violão é feito de madeira e ele é feito de metal. Prestem atenção, vou voltar um pouquinho...*

No turno 53, o professor estimulou os alunos a pensarem sobre o instrumento, fazendo várias perguntas. No turno 54, o aluno respondeu a pergunta do professor, fazendo a relação com um instrumento conhecido por ele. Esta relação corresponde a um complexo, que está fundamentado no vínculo concreto e se baseia nos vínculos factuais, organizando-se em um grupo de objetos que são semelhantes fisicamente entre si. O pensamento concreto fundamentou-se não com base na subjetividade que emergiu de acordo com as impressões dos alunos, e sim do vínculo objetivo que existe entre os objetos. Neste caso, nos turnos 51 a 57, o professor instigou os alunos às diferenças do instrumento, desenvolvendo um diálogo, no qual ele acentuou suas características físicas e de sonoridade, num processo de comparação.

Continuando, o professor perguntou:

60. **Professor:** *E qual é o outro? Vamos dar um nome para ele pra gente não confundir: é baixo elétrico. E agora... Entrou um novo som aí...*
61. **Aluno7:** *É, parece uma gaita... Mas é um violoncelo.*
62. **Professor:** *Vamos colocar a gaita já? E esse instrumento aí... Vocês já escutaram?*
63. **O professor mesmo responde:** *Escutou né? E esse instrumento aí, um violoncelo gigante?*
64. **Aluno10:** *É um violão?*

65. **Professor:** *É maior que o violoncelo, você lembra?*
66. **Aluno1:** *Ele está maior que ele...*
67. **Professor:** *Ele está maior que ele, e é um violoncelo?*
68. **Aluno3:** *Não...*
69. **Professor:** *Ah, então ele é um baixo acústico.*
70. **Aluno3:** *Não falei? É outro nome... Não falei?*
71. **Professor:** *Eles chamam isso também de rabecão, não sei por que, não me perguntem...*
72. **Alunos:** *Ah... por que é grande, né?*
73. **Professor:** *Oh, eu tinha um amigo que tinha um fusca, cara... E colocou ele no fusca... e não tem como... ele tirou o banco do... Não do motorista, é o do passageiro do lado e colocou o instrumento.*

Nos turnos 60 a 73, o professor retratou as características dos instrumentos e, para ilustrar o tamanho de um deles, relatou uma situação ocorrida com ele, acalmando a curiosidade dos alunos. Nesses turnos, os alunos interagiram entre si, falando das características do instrumento, do tamanho e do nome. Usaram as expressões “*Nossa*”, “*Vichi*”, “*Que gigante...*”, mostrando surpresa, porque não conheciam um instrumento daquele tamanho e com aquele som. As crianças gostaram da situação, um deles chegou a se levantar, tentando imaginar o tamanho do instrumento, levantando a mão acima da cabeça.

Outro elemento que nos chamou a atenção foi a comparação sobre o timbre no turno 61, quando o aluno7 fez relação com os novos instrumentos e sobre a sua característica e, no turno 64, pelo aluno10. Entendemos que, ao comparar um som em relação ao outro, ou mesmo a sua característica em relação a outro instrumento, mesmo que de uma forma incorreta, já que logo foi corrigido pelo professor, isto é um indício de que ambos estão fazendo associações entre os conhecimentos que estavam adquirindo sobre timbre e sobre instrumentos. Neste caso, as tentativas de apresentar o conceito pela palavra verbal possibilitavam aos alunos a reorganização de suas compreensões.

E a aula continuou, tendo como referência o apresentado pelo vídeo.

74. **Professor:** *E esse instrumento?*
75. **Aluno3:** *É um tambor...*
76. **Professor:** *Ah, é um tambor, mas tem tambor que tem nome...*

77. **Aluno3:** *Tamborim... bongo...*
78. **Professor:** *O tamborim é bem pequenininho... o bongo é no meio do caminho... O bongo é igual a esse, mas menorzinho um pouquinho...*
79. **Aluno3:** *Isso é o quê?*
80. **Professor:** *É uma Conga,*
81. **Aluno10:** *Conga lá conga... Conga, conga, conga, la conga...*
82. **Alunos em geral:** Todos dão risada.

Nessa situação, o professor apresentou as características comuns dos instrumentos de percussão. Mencionou os tipos de tambores, levando novas informações sobre o tamanho dos instrumentos. Um dos alunos fez a relação do nome do instrumento com uma música que ele conhecia, trazendo à tona seu conhecimento cultural. Todos deram risadas e o professor interrompeu um pouco a sua fala, não deu continuidade à brincadeira, e prosseguiu com o vídeo. Ele colocou a imagem de um grupo cantando, e o aluno1 afirmou:

83. **Aluno1:** *Eu coloquei coral...*
84. **Professor:** *Pode ser coral ou coro... (referindo-se a um conjunto de vozes)*
85. **Alunos em geral:** *É o coro da vaca... É o coro do porco... (referindo-se ao couro, pele de animal).*

O professor não corrigiu o aluno, continuou falando sobre os conceitos, não deixou que a brincadeira interferisse na continuidade da discussão.

86. **Professor:** *Deixa eu perguntar outra coisa, a densidade do coral, ela é alta ou baixa?*

Neste momento, o professor articulou a discussão com os alunos para outra propriedade musical – a densidade. Ele utilizou a palavra “alta” no sentido de quantidade de sons que um coral tem. Os alunos compreenderam o sentido que o professor quis atribuir à palavra designada para aquele momento, e responderam prontamente. Isto significa que os alunos assimilaram a palavra “alta” para um significado concreto já estabelecido. Todavia esclarecemos que a terminologia “alta” é um tanto dúbia para ser empregada na densidade, porque ela pode ser utilizada na propriedade sonora “altura” ao se referir para um som alto – agudo – ou um som

baixo – grave. Neste caso, o uso da palavra com duplo sentido poderia gerar futuras confusões conceituais, já que os alunos estão em processo de formação conceitual, e não têm ainda os conceitos estabelecidos.

E a discussão continuou....

- 87. **Alunos em geral:** *Alta!*
- 88. **Professor:** *É alta por quê?*
- 89. **Aluno10:** *Porque tem várias vozes...*
- 90. **Professor:** *É, têm várias vozes, vários sons...*

No turno 89, o aluno10 mostrou ter entendido o conceito que o professor explicou através da palavra, entretanto nos parece que o aluno assimilou a linguagem pronta do professor, não criou por si mesmo complexos correspondentes ao significado da palavra e denominações comuns. Neste caso, entendemos que os complexos do aluno são coincidentes com o conceito dos adultos.

O professor deu continuidade e colocou outra imagem.

- 91. **Professor:** *E aí? Essa voz aí é o quê?*
- 92. **Aluna7:** *Ela é grave.*
- 93. **Professor:** *Oh, presta atenção, é voz de homem...*
- 94. **Aluno6:** *É grave...*
- 95. **Os alunos em geral:** Ao mesmo tempo afinam e engrossam as vozes.

Depois das comparações, os alunos afinavam e engrossavam a voz, fazendo várias vozes para definir qual era a voz que ouviam. Notamos que, ao fazerem a mudança de voz, promoveram a prática de um dos conceitos, tentando incorporar aspectos do conhecimento sistematizado. Verificamos ainda que, nos turnos 91 a 94, o professor, em sua ação pedagógica, fez intervenções reflexivas sobre o que estava produzindo aquele som, provocando uma reorganização no pensamento dos alunos, levando-os a selecionar alguns elementos aprendidos de forma sistematizada anteriormente e aplicá-los em instrumentos musicais específicos. Essa ação é visível nos turnos 92 a 94, em que a aluna7 e o aluno6, respectivamente, mostram uma afirmação na resposta resultante das atividades interpessoal e intrapessoal que lhes possibilitaram a reflexão sobre o conceito grave em relação à voz.

Notamos, neste episódio, que a característica do processo de elaboração conceitual baseou-se no conceito cultural dos alunos, embora em alguns

momentos comessem a surgir algumas articulações mais elaboradas rumo aos conceitos sistematizados. No turno 34, a aluna classificou o som médio dentro dos padrões de altura, querendo explicar que a voz não era grave e nem agudo. Isso significa que ela já começou a fazer relações com o conceito sistematizado. Não significa que esteja apreendido, significa que está começando a apreender seu sentido. No turno 40, os alunos responderam, de forma geral, que o som do tambor é grave. Isto mostra que, de certa forma, eles estavam associando os conceitos musicais aos novos instrumentos que estavam aparecendo no vídeo. Já no turno 54, a aluno<sup>10</sup> fez uma associação do instrumento que viu no vídeo com seus conhecimentos culturais, o que não deixa de ser semelhante aos complexos, quer dizer, qualquer relação concreta que a criança descobre é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e coloque um nome comum. No turno 61, os alunos compararam um som em relação ao outro, ou mesmo a sua característica em relação a outro instrumento. Ainda que de uma forma incorreta, isto é um indício que ambos estão fazendo associações entre os conhecimentos que vêm adquirindo sobre timbre e sobre instrumentos. Neste caso, as tentativas de apresentar o conceito por meio da palavra verbal estão levando os alunos a reorganizarem suas compreensões. Nos turnos 92 e 94, a afirmação da aluna em utilizar o conceito grave mostrou maior aplicabilidade em uma nova situação. Isto significa que ela está no processo de aprendizagem do novo conceito sistematizado.

#### 4.2.4 Quarto Episódio – A Orquestra (13/03/13)

No quarto episódio, foi tematizado o conceito de Orquestra. O objetivo foi mostrar a continuidade das articulações conceituais que vinham ocorrendo com os elementos formais em relação aos instrumentos e como seria agora em relação ao conteúdo orquestra. Para tanto, o professor trouxe um vídeo como recurso para esta aula, que apresentava uma orquestra, com o intuito de dar base ao conteúdo que iria explicar.

Ao chegar à sala, cumprimentou os alunos de forma geral como sempre faz, encaminhou-se para sua mesa e disse que iria fazer a chamada. Logo após a chamada, pediu o caderno de um dos alunos, para saber onde parou com a matéria, mas, logo em seguida, lembrou o conteúdo junto com o aluno, confirmando

onde parou. O professor explicou para os alunos que passará um vídeo sobre orquestra, e é para prestarem atenção porque irão trabalhar com este tema.

- I. **Professor:** *Bom, é o seguinte, o tema das nossas próximas aulas será “orquestra”. Algum de vocês já viu uma orquestra tocando?*
- II. **Aluno1:** *Eu já vi uma apresentação.*
- III. **Professor:** *Uma apresentação onde?*
- IV. **Aluno1:** *Lá em São Paulo.*
- V. **Professor:** *Lá em São Paulo, e o que eles tocavam?*
- VI. **Aluno1:** *Não, não tinha ninguém tocando, é só som...*
- VII. **Professor:** *Só som... Ninguém tocando... Quer dizer, era só instrumento, que também é som, né? Então tá, pra quem nunca viu uma orquestra, o professor trouxe um vídeo de uma orquestra executando a música do filme “Piratas do Caribe”.*
- VIII. **Professor:** *Observem tudo, que nós vamos fazer um trabalho disso aí... Observem os instrumentos, qual é a música...*

Nos turnos de I a VII, o professor percebeu que a maioria dos alunos não conhecia uma orquestra. O vídeo apresentava uma orquestra tocando o tema do filme *Piratas do Caribe*. Durante sua apresentação, é evidenciada a orquestra por completo, os instrumentos de forma geral, com duração de seis minutos. Todos os alunos assistiram atentamente, com muito interesse.

Ao terminarem de assistir ao vídeo, o professor propôs novas questões para reflexão sobre o que assistiram. Ele procurou saber de forma mais detalhada, o conhecimento que os alunos tinham sobre a orquestra.

- I. **Professor:** *Ninguém nunca tinha visto uma orquestra ou só não sabia o que era uma orquestra?*
- II. **Alunos em geral:** *Não...*
- III. **Professor:** *Nem na TV?*
- IV. **Alunos em geral:** *Não...*
- V. **Professor:** *Vocês conheciam a música do filme “Piratas do Caribe”?*
- VI. **Alunos em geral:** *Não...*
- VII. **Professor:** *Não assistiram ao filme? ... O filme!!! É a música do filme...*
- VIII. **Alunos:** *Não...*
- IX. **Professor:** *Hummmm... Então, tá....*

Ao investigar melhor o conhecimento dos alunos sobre a orquestra, o professor percebeu que suas tentativas de ancoragem para o desenvolvimento do conceito não puderam ser estabelecidas. Assim, disse que apresentaria um novo vídeo, e que mostraria de forma minuciosa toda a orquestra; os instrumentos e seus grupos, como se dividem os tipos de timbres, altura, etc.

O professor ainda explicou que primeiro conheceriam melhor os detalhes da orquestra, para, depois, saber mais sobre ela, de onde se originou e como os instrumentos são ali organizados. O professor completou a explicação afirmando que deveriam assistir ao vídeo com muita atenção, porque, em seguida, ele indicaria o que deveriam fazer.

O fato de o professor reorganizar sua proposta, em virtude de os alunos não conhecerem uma orquestra, mostrou uma tentativa de articulação para compreender os conteúdos que estavam sendo apresentados.

Enquanto passava o vídeo, que durou nove minutos, o professor observava a sala. Quando terminou, ele argumentou:

- X. **Professor:** *Vocês conheciam algum instrumento daí?*
- XI. **Alunos:** *A maioria diz: Não (enquanto outros nem respondem).*
- XII. **Professor:** *Bom... vou passar perguntas agora e vocês vão respondendo... peguem o caderno agora...*

O professor começou a passar as perguntas referentes ao conteúdo visto. As perguntas se reportavam às famílias dos instrumentos, aos elementos formais representados no vídeo. Compôs um questionário de oito questões, reproduzidas a seguir:

1. *O que determina as famílias de instrumentos?*
2. *Quais os grupos de instrumentos de uma orquestra?*
3. *Cite três exemplos das famílias das madeiras.*
4. *Cite três exemplos das famílias das cordas.*
5. *Cite três exemplos das famílias dos metais.*
6. *Cite três instrumentos de percussão.*
7. *Qual é o instrumento mais agudo da família dos metais?*
8. *Qual é o instrumento mais grave da família das madeiras?*

Após terminar de escrever as perguntas no quadro, perguntou:

XIII. **Professor:** *Estão copiando?*

XIV. **Alunos:** *Ninguém responde.*

Depois de um tempo, novamente o professor perguntou:

XV. **Professor:** *Já copiaram? Tem gente escrevendo? Tem gente ainda copiando?*

XVI. **Alunos:** *Ninguém responde...*

XVII. **Professor:** *Nossa gente, ninguém fala comigo!!! Oi!!!*

O professor bate palma...

XVIII. **Professor:** *O professor tá perguntando, tem alguém respondendo? Nossa..., vocês estão quietos demais hoje..., então tá, juntem-se em duplas, duplas não é trio, hein???*

Os alunos se organizaram em duplas, arrastando carteiras, e não conversavam.

Assim, o professor orientou os alunos para responderem as questões de acordo com o vídeo. Na sequência, o professor dirigiu-se à turma:

XIX. **Professor:** *Vocês entenderam todas as perguntas? Alguém tem alguma dúvida? Oh, a pergunta um, essa não está explícita no vídeo, é para vocês pensarem, eu quero que vocês expliquem porque os instrumentos da mesma família estão juntos, o que e que eles têm de igual para estarem na mesma família. Querem ouvir de novo? Precisa, né?*

O professor passou o vídeo novamente para os alunos responderem às questões. O **aluno13** perguntou a diferença da voz grave e aguda e o professor retomou:

XX. **Professor:** *Grave? Grave é aquela voz grossa!*

XXI. **Aluna12:** *E a aguda é a voz fininha...*

Observamos, nesse momento, que o professor recorreu a um conceito cotidiano, sem argumentar com um exemplo mais elaborado. O aluno 13, por sua vez, mostrou-se satisfeito com a resposta e se voltou para a realização da atividade. Todos ainda copiavam as perguntas quando o tempo da aula chegou ao fim, ficando para continuar a atividade na próxima aula.

Ao retornar à classe para a segunda aula do dia, após a aula de Geografia, os alunos estavam conversando descontraídos, e o professor solicitou que continuassem em duplas para dar continuidade à atividade que vinham realizando. Segundo o professor, responder as questões em dupla promove a troca de informações entre os alunos em relação ao tema de estudo, colaborando para a compreensão do texto.

Dado um tempo para que realizassem as respostas, o professor retomou as perguntas relacionadas e, a cada pergunta, solicitava que uma dupla respondesse. Esta dinâmica perpassou durante toda a correção e, se alguma dupla não respondesse corretamente, o professor perguntava para outras duplas se concordavam ou não com a resposta, ou então passava o vídeo para tirar as dúvidas. O fato de propor para uma dupla corrigir a outra promoveu um repensar sobre a questão, proporcionando uma forma de organizarem uma explicação, tomando consciência do conhecimento sistematizado.

O professor iniciou as perguntas para as duplas:

- XXII. **Professor:** *Vamos lá, pergunta de número dois, vamos começar pela pergunta dois. 1º grupo aqui. Aluno 1 e você, quais os grupos de instrumentos de uma orquestra.*
- XXIII. **Aluno1:** *Quais os grupos de instrumentos de uma orquestra? Cordas, madeiras, percussão e metal.*
- XXIV. **Professor:** *Cordas, madeiras, percussão e metais... Esses são os que mostram o vídeo, mas algumas tendências modernas na organização de uma orquestra falam que têm mais divisões, que são as teclas, mas não precisa colocar... As antigas falam que não; que as teclas se enquadram na percussão...*
- XXV. **Professor:** *Todo mundo acertou?*
- XXVI. **Aluno14:** *Não*
- XXVII. **Professor:** *Não? Então corrige...*

Os alunos se agitavam...

- XXVIII. **Professor:** *Estou falando para vocês corrigirem que é para ter certinho no caderno, tá bom? Questão de número três, o 1º grupo das meninas... Como é o nome de vocês mesmo? Aluna9 e aluno11. Três: Cite três exemplos das famílias das madeiras.*

XXIX. **Alunas 09 e 11:** *Flautim, flauta e.... oboé.*

O professor completou a resposta das alunas dizendo:

XXX. **Professor:** *Flautim, flauta, oboé, clarinete, fagote, contra fagote... não, contra fagote não tinha no vídeo...*

XXXI. **Aluno1:** *É exemplo ou instrumento pra dizer?*

XXXII. **Professor:** *Cite três exemplos, exemplo do que, e o que tem dentro da família? O que você colocou aí aluno1?*

XXXIII. **Aluno1:** *Eu coloquei flautim, oboé e corn inglês*

XXXIV. **Professor:** *Isso tá certo. Todo mundo colocou três certinho aí? Ah, se colocou mais, beleza... Estou pedindo três né? Ahhh seguinte... Dupla..., essa aqui? Vocês são?*

XXXV. **Alunas:** *aluna12 e aluna15*

XXXVI. **Professor:** *Pergunta quatro. Cite 3 exemplos das famílias das cordas?*

XXXVII. **As alunas 12 e 15:** *Violino, viola e violoncelo.*

XXXVIII. **Professor:** *Violino, viola e violoncelo. Alguém colocou algum diferente?*

XXXIX. **Aluno10:** *Eu*

XL. **Professor:** *O que você colocou?*

XLI. **Aluno10:** *Violoncelo e contrabaixo.*

XLII. **Professor:** *Contrabaixo é diferente, o que mais?*

XLIII. **Aluna10:** *Harpa*

XLIV. **Professor:** *Harpa*

XLV. **Aluna12:** *Viola, violoncelo e contrabaixo.*

XLVI. **Professor:** *Estão certos também, todos eles. Só lembrando: violino, viola, violoncelo e contrabaixo e harpa. Ei!!! Vocês dois aí? Dupla não senta um longe do outro? Pergunta seguinte: Cite três exemplos das famílias dos metais?*

XLVII. **Aluno14:** *Trompa, trompete e trombone.*

XLVIII. **Professor:** *Trompa, trompete, trombone, tuba. Alguém colocou algum diferente?*

Ninguém, respondeu e o professor continuou:

XLIX. **Professor:** *Aluno1 de novo, agora o seu amiguinho que está aí.*

L. **Aluno10:** *Eu?*

- LI. Professor: É, lê para mim.*
- LII. Aluno10: Cite...*
- O aluno leu com dificuldade.
- LIII. Professor: Oi ... calma, lê a pergunta...*
- LIV. Aluno10: Cite três instrumentos de percussão. Tímpano, prato e bongo...*
- LV. Professor: Tímpano, prato e bongo, alguém colocou alguma coisa diferente?*
- LVI. Aluno1: Caminhão*
- LVII. Professor: Carrilhão...*

Os alunos deram risadas.

- LVIII. Professor: Caminhão não é ...*
- LIX. Aluno1: Ah! Eu troquei ... carrilhão ...*
- LX. Professor: Carrilhão... É carrilhão sinfônico... Alguém já viu aquele instrumento que passa batendo um no outro?*
- LXI. Aluno1: É um som mais forte.*

Os alunos conversaram sobre o instrumento.

- LXII. Professor: Então vai lá, carrilhão, e alguém colocou alguma coisa diferente?*
- LXIII. Aluna15: Eu coloquei: tímpano, prato, bongo, triângulo...*
- LXIV. Aluno1: Eu coloquei um, dois, três, quatro, cinco, seis, coloquei seis....*
- LXV. Professor: Então está bom! Melhor assim ... Pergunta sete para as meninas. Aluna15 e?*
- LXVI. Aluna12: Aluna12*
- LXVII. Professor: Isso...aluna12 e 15! Lê pra mim a pergunta sete?*
- LXVIII. Aluna12: Qual é o instrumento mais agudo da família dos metais?*
- LXIX. Professor: O que é agudo?*
- LXX. Aluna12: É um som mais alto...*
- LXXI. Professor: É, o som mais agudo, que parece que é mais fininho, de frequência mais alta. Então eu quero saber qual é o som mais agudo da família dos metais?*
- LXXII. Aluno1: Trompa.*
- LXXIII. Professor: E você?*

Referindo-se ao instrumento que a aluna<sup>12</sup> havia apontado, sobre qual seria o instrumento de voz mais aguda.

*LXXIV. Aluna<sup>15</sup>: Trompete.*

*LXXV. Professor: Todo mundo colocou trompa e só ela colocou trompete? Vamos escutar de novo e comparar, lembra que é o mais agudo? Dos metais...*

O professor passou a parte do vídeo em que constava a execução musical da trompa e do trompete para os alunos compararem.

*LXXVI. Professor: Então, agora eu vou perguntar... Quem acha que é a trompa levanta a mão. Quem acha que é o trompete levanta a mão.*

*LXXVII. Os alunos falam juntos: Sobre um instrumento ser mais grave que o outro mais agudo...*

Os alunos imitaram os instrumentos trompa e trompete e comentaram sobre suas características. Eles estavam alvoroçados, conversando ao mesmo tempo, mas os alunos chegaram a um consenso, que o som do trompete era o mais agudo. A comparação das alturas dos instrumentos e a conclusão a que chegaram indicou que os alunos estavam adequando, entre os dois novos instrumentos, trompa e trompete, o conceito da altura, o som agudo e grave que viram anteriormente, quando estudaram os elementos formais. Esse momento de organização foi promovido pelo professor, por intermédio da sua intervenção, estimulando os alunos a refletirem sobre um elemento formal do som sobre dois instrumentos.

Nesta circunstância, o fato de os alunos terem feito as relações entre dois conteúdos sistematizados, quer dizer, ao relacionar uma qualidade do som à “altura” em relação a dois instrumentos musicais, propondo a comparação entre os instrumentos para classificar qual deles era o mais agudo, fez com que um conceito a “altura” (agudo) fosse a referência para a construção da relação de comparação entre dois instrumentos. Isto nos fornece indícios que estava havendo um desenvolvimento na elaboração conceitual

O professor concordou com a resposta da aluna, com a imagem congelada no trompete e continuou com as perguntas.

**LXXVIII. Professor:** *Tá bom é o trompete... Pergunta de número 8 vocês... Qual é o instrumento mais grave da família das madeiras?*

**LXXIX. Aluno12 e 15:** *Flautim*

**LXXX. Professor:** *Mais grave*

**LXXXI. Aluno10:** *Ai... Eu confundi o grave com o agudo...*

**LXXXII. Professor:** *Vocês falaram oboé, vocês flautim e vocês o quê? Clarinete? Vamos escutar então...*

O professor colocou o vídeo de cada instrumento mencionado nas perguntas para ir elucidando as questões. Os alunos escutavam e iam corrigindo no caderno as questões, mostrando interesse em conhecer as diferenças existentes nos instrumentos. O professor, por sua vez, continuou estimulando as relações entre os instrumentos e os elementos formais.

**LXXXIII. Professor:** *Quem acha que o clarinete é mais grave que o oboé levanta a mão...*

O professor repetiu:

**LXXXIV. Professor:** *O clarinete é mais grave que o oboé?*

Continuaram a ouvir o vídeo. Apareceu outro instrumento de sopro, o fagote... e o clarinete ficou sem resposta. O professor não deu continuidade à questão.

**LXXXV. Professor:** *O que você acha que é esse aqui, pelo som... chama fagote... Quem tinha colocado fagote?*

**LXXXVI. Aluno1:** *Eu tinha...*

**LXXXVII. Professor:** *Tem um instrumento mais grave que o fagote, só que não tem no vídeo é o contra fagote, um fagote mais grave ainda...*

**LXXXVIII. Professor:** *Então tá é o fagote, mas... Pergunta 1... Vou perguntar pra uma pessoa, deixa eu sortear alguém...Aluno1 responde pra mim...*

Os alunos deram risadas... As risadas se sucederam porque o professor, sempre que fazia uma pergunta, chamava o aluno1. Ao dizer que ia sortear alguém, chamou-o, por isto deram risada, sabiam o que ia acontecer.

LXXXIX. **Professor:** *O que determina as famílias dos instrumentos? Por que todos os instrumentos estão juntos em uma família? O que eles têm em comum?*

XC. **Aluno1:** *Ele tem grave e agudo.*

XCI. **Professor:** *Como assim, explica melhor...*

XCII. **Aluno1:** *Porque tem instrumentos grave e agudo...*

XCIII. **Professor:** *Isso mesmo, grave e agudo são da mesma família, mas se a gente está dizendo que toda família tem o instrumento grave e agudo? Então, não é porque é grave e agudo, não é isso que determina a família...*

XCIV. **Aluno1:** *Ah... Então, eu não sei...*

XCV. **Professor:** *Ah, aluno1, pensa um pouquinho... Você quase acertou...*

Nos turnos XCVIII e XCVI, o aluno1, com sua resposta, nos deu indicativo que estava fazendo uma relação da palavra com um grupo concreto, mas ainda não transferiu para um significado. Neste caso, ao denominar um dos elementos formais das famílias de instrumentos, que são o grave e agudo, ele respondeu a questão parcialmente, mostrando que assimilou a palavra já estabelecida, mas não soube explicar o porquê dessa significação.

XCVI. **Professor:** *Por que o timbre dos instrumentos é parecido, só que são dois aspectos que estão separados dentro da mesma família? Um aspecto é a construção dos instrumentos e o outro é o jeito que se constrói...*

XCVII. **Aluno1:** *De metais...*

XCVIII. **Professor:** *Espera aí, por exemplo: as cordas, quase todos os instrumentos têm cordas. ...*

XCIX. **Aluno1:** *Ah tá...*

C. **Professor:** *Os metais, todos os instrumentos são feitos de metal ... A madeira, os instrumentos são feitos de madeira... Quase todos.*

CI. **Aluno1:** *E a percussão?*

CII. **Professor:** *Ah! A percussão é o que sobrou...*

O professor respondeu ao aluno em “tom” de brincadeira, querendo dizer que, se não fossem instrumentos de corda, metais e madeiras, seria a percussão. As crianças compreenderam, seguindo com a discussão.

- CIII. **Aluno1:** *Então, vou colocar a mesma coisa...*
- CIV. **Professor:** *Não, espera aí... Então por que... Oh... O que determina a construção dos instrumentos? “A construção é a característica do seu timbre...” Pode ser assim, não pode?*
- CV. **Os alunos conversam livremente, todos juntos:** *Pode... Falam também das famílias de instrumentos, como cordas, sopros e percussão, as suas características. Comentam sobre a divisão do instrumento de sopro entre metal e madeira, e que a percussão é o que ficou: os instrumentos de bater. Falam também que as famílias de instrumentos têm instrumentos uns mais graves que os outros.*

Preocupado com a resposta, o professor reforçou, ditando pausadamente e de forma bem clara:

- CVI. **Professor:** *“Sua construção é as características dos seus timbres”.*

No processo interativo da aula entre professor e alunos e no turno CXIII entre alunos, percebemos que os alunos começaram a entender as características dos instrumentos, visto que, em suas reflexões, reforçavam o material de que são construídos, como são as suas particularidades e a classificação da família dos instrumentos.

Na continuidade, os alunos estavam sentados em suas carteiras de forma organizada, escrevendo o que fora ditado. O professor foi até a sua mesa, folheou seu caderno e disse que daria o visto nos cadernos dos alunos. Informou o professor, durante a entrevista, que o caderno que estivesse completo, com toda a matéria e em ordem, contaria ponto na soma da nota final.

Depois de passar o visto nos cadernos, o professor explicou sobre o texto e o que iriam copiar.

- CVII. **Professor:** *Abram o caderno. Agora, é o seguinte: a gente viu primeiro os instrumentos da orquestra e, agora, a gente vai ver um pouco da história da orquestra. Vou passar um texto pra vocês.*
- CVIII. **Professor:** *É grande... É chato, eu sei, mas tem que passar...*
- CIX. **Aluno1:** *É muito grande?*

**CX. Professor:** *Um pouquinho...Então, vou começar a passar agora e, na próxima aula, a gente termina. Era bom que tivesse uma apostilazinha... Mas já que não tem...*

O professor, nos turnos CXVI a CXVIII, ao conversar com os alunos, mostrou certa insatisfação com a necessidade de escrever o texto na lousa por falta de material didático para apoio nas aulas. Ele argumentou em sua entrevista que considerava fundamental que os alunos tivessem registrado no caderno a matéria de música para consultarem quando necessário, reforçando a especificidade dos conteúdos que se encontram nas diretrizes curriculares e que apontam como conceitos a serem trabalhados.

Logo em seguida, o professor organizou-se para iniciar o texto, abriu seu caderno, caminhou até a lousa e começou a escrever. O texto será retratado de forma completa, todavia foi apresentado aos alunos em dois momentos, dos quais somente o primeiro será relatado.

#### TEXTO: A ORQUESTRA

*Esta palavra designa não só um grupo de músicos que interpretam obras musicais com diversos instrumentos, como também uma parte física do teatro grego, que se caracterizava por um coro formado por bailarinos e músicos, que faziam evoluções sobre um estrado chamado orquestra, situado entre o cenário e os espectadores. A palavra chegou ao francês em fins da Idade Média, porém só se aplicou ao teatro moderno a partir do século XVIII com a Ópera Italiana.*

*À orquestra completa, dá-se o nome de orquestras sinfônicas ou orquestras filarmônicas. A orquestra sinfônica leva este nome por ser mantida por instituições públicas, e a orquestra filarmônica leva este nome por se mantida por uma instituição particular.*

*Uma orquestra terá tipicamente mais de oitenta músicos e, em alguns casos, mais de cem. Embora tocando, este número seja ajustado em função da obra reproduzida.*

*Nas divisões modernas, uma orquestra dispõe de cinco classes de instrumentos:*

- *as cordas (violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, harpas);*
- *as madeiras (flauta, flautim, oboé, corne-inglês, clarinetes baixo, fagote, contra fagote);*
- *os metais (trompetes, trombones, trompas, tubas);*
- *os instrumentos de percussão (tímpano, triângulo, caixas, bombo, pratos, carrilhão sinfônico, etc.) e*
- *os instrumentos de teclas (piano, cravo, órgão).*

*Entre os grupos de instrumentos, e em cada um deles, existe uma hierarquia. Cada secção prevê um solista, que será o protagonista dos solos e da liderança dos grupos. Dentro das cordas, os violinos são divididos em dois grupos: primeiro violino e segundo violino. O principal do primeiro violino é considerado o chefe das cordas e de toda orquestra, subordinado unicamente ao maestro. Esse violinista é chamado de spalla. Nos metais, o primeiro trompetista é o líder, enquanto que, nas madeiras, este papel cabe ao flautista.*

Enquanto o professor passava o texto na lousa, os alunos conversavam, descontraídos, copiando. Depois de um tempo, o professor parou de passar o texto e disse que continuaria na próxima aula, pois o tempo estava terminando. A aula terminou, o professor recolheu seu material, deu tchau para os alunos e saiu.

Analisando o texto Orquestra, entendemos que ele está estruturado de uma forma longa e com informações pontuais, que não se desdobram na construção de um pensamento contínuo, promovendo uma organização conceitual sobre o assunto. Apresenta palavras que não são do cotidiano das crianças, que necessitam de uma explicação para elucidar as questões ali explicitadas. Todavia o texto se relacionou com os conteúdos que foram abordados nas aulas anteriores no que se refere às famílias dos instrumentos e sua classificação, o que, de certa forma, facilitou as explicações do professor.

Assinalamos que o professor articulou uma estratégia diferente ao passar o texto sobre Orquestra para ser copiado. Tratava-se de um assunto que já havia sido visto em vídeo pelos alunos e, em seguida, eles tinham respondido questões a respeito, propiciando, de certa forma, maiores articulações entre os conteúdos. Confirmamos esta inferência ao constatarmos que os alunos ratificavam

alguns conteúdos vistos no vídeo e respondidos nas perguntas, como os elementos formais e a divisão dos grupos de instrumentos na orquestra. Outro ponto que ofereceu maior consistência a respeito do conteúdo trabalhado foi o fato de os alunos sentarem-se em dupla e trocarem informações vistas no vídeo, o que contribuiu para o processo de organizar os conteúdos, colaborando para as respostas das questões.

Os outros conteúdos que compunham o texto da orquestra, como o significado do timbre na parte física do teatro grego, o porquê, onde surgiu e a quantidade de músicos de uma orquestra, a diferença entre a orquestra sinfônica e filarmônica e a hierarquia dos instrumentos em seus grupos ficaram para serem discutidos no segundo momento da aula.

#### 4.3 SÍNTESES DA ANÁLISE

Com base nos episódios apresentados e nas observações realizadas, vimos que o caminho tomado pelo professor fundamentou-se em uma mediação dialógica, com articulações que visavam caracterizar o conceito estabelecido pela palavra, além do emprego do conteúdo *elementos formais* em todos os episódios. Sobre o desenvolvimento conceitual, predominou, no primeiro episódio, o conceito cotidiano articulado com os conteúdos musicais e, nos três últimos episódios, foi explorado o conceito sistematizado. Observamos que, em função da mudança de estratégia do professor, houve um avanço qualitativo no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Sobre o processo dialógico, com o uso da palavra estabelecida, verificamos, em algumas situações, que as palavras abordadas eram coincidentes, embora com significados diferentes para o professor e o aluno. Por exemplo, no segundo episódio, em relação ao conceito “timbre”, a aluna<sup>7</sup> mostrou não ter o conceito “impressão digital” de forma sistematizada para aplicá-lo ao “timbre” da mesma forma signíca como o professor utilizou. Neste caso, à luz da teoria histórico-cultural, Vigotski (2009) esclarece que a palavra é mutável, já que o seu sentido é elaborado nas expressões concretas que integram um diálogo social contínuo e se caracterizam pela independência dos significados em relação ao contexto em que são construídas. Neste sentido, a relação da palavra do professor com a palavra da aluna foi coincidente, evidenciando que a comunicação entre ambos só foi possível

porque os complexos infantis coincidiram com os conceitos do professor, isto é, a palavra da aluna ajustou-se à palavra do professor, utilizando os conceitos que já se encontravam prontos.

Os conteúdos *elementos formais* foram os primeiros a serem trabalhados e deram base para a compreensão dos demais conteúdos. O seu desenvolvimento apoiou-se nos conceitos cotidianos. Esta afirmativa instaurou-se quando o professor organizou um quadro, no primeiro episódio, com todos os elementos formais da música e articulou uma diversidade sonora para exemplificá-los. Esses exemplos baseavam-se em experiências sonoras do cotidiano dos alunos, sons estes que os alunos já tinham uma percepção familiar e, desta forma, colaboravam para organizar as qualidades do som.

Esta estratégia foi observada nos exemplos dados tanto pelo professor como pelos alunos, como já mencionamos, assim como nas discussões que se iniciavam e que não tinham continuidade por parte dos alunos, que, por muitas vezes, interrompiam as explicações com brincadeiras, precisando o professor parar a explicação para chamar a atenção, e nem por parte do professor, que não dava continuidade às questões abordadas pelos alunos. Como exemplo, temos os primeiros turnos A, B e C do primeiro episódio.

Contudo, entendemos que houve um início de generalização não da forma como o professor estava articulando cada conceito, porém em uma unidade de som. Quando os alunos apresentavam suas dúvidas sobre as qualidades sonoras que se caracterizaram no primeiro episódio, eles mostraram que estavam tomando consciência de uma unidade sonora, quer dizer, que o som tem qualidades. Isto mostra que os alunos estavam assemelhando as qualidades do som, tomando consciência dos elementos sonoros que o compõem, caracterizando uma unidade do som.

Assim, deu-se o início a uma elaboração rumo à aquisição dos conceitos científicos ao entender que o som tem qualidades e quais eram elas, no entanto, a compreensão de cada uma delas foi relacionada aos conceitos cotidianos, sem uma relação conceitual mais elaborada. A questão é que, devido a não continuidade das discussões, o processo não avançou na reflexão dos alunos sobre esses novos conceitos, que seriam rumo à elaboração mental promovida pelo professor. Apenas o conceito 'timbre' foi apresentado formalmente com explicações textuais no segundo episódio. Os demais, intensidade, altura, duração e densidade,

não receberam a mesma abordagem e não atingiram o mesmo estágio de tratamento e, portanto, de possibilidade de elaboração por parte dos alunos.

Sobre a apresentação do conceito sistematizado 'timbre', talvez tenha sido escolhido como referência conceitual porque a sua qualidade sonora serviria de base para estudos de vários instrumentos, como foi apresentado no primeiro vídeo com a música *Stand by me*. Além disso, foi utilizado como base para os estudos da orquestra, apresentados no segundo e terceiro vídeos, e ratificado no texto da orquestra na divisão dos tipos de instrumentos.

Todavia, a formalização deste conceito não colaborou com a organização conceitual dos alunos. O texto *Timbre* apresentou terminologias, como frequência sonora e suas características, embora adequadas, que não foram claras e nem elucidativas na conceituação do significado do timbre. Neste caso, o que prevaleceu novamente foi a palavra significada como um conceito científico apenas pelo professor enquanto que os alunos não a significavam do mesmo modo. Desta forma, o que se verificou foi a incompletude do processo de ensino sobre o conceito timbre, levando-nos a entender que faltou um direcionamento com vistas a uma elaboração conceitual que pudesse se aproximar mais do conceito sistematizado.

Ainda sobre os conteúdos, vimos que, dentre os elementos formais, a duração e a intensidade foram explicitadas com definição e mencionados exemplos cotidianos no primeiro episódio, ficando ausente de continuidade de esclarecimento conceitual sistematizado nos demais episódios. A altura e o timbre foram articulados com o conceito cotidiano e sistematizados nos episódios seguintes, segundo, terceiro e quarto, dando base para a compreensão das divisões dos instrumentos da orquestra. Por fim, a densidade, que foi relacionada somente no episódio terceiro, dos turnos 86 a 90, ao contexto das discussões. Em questão, sobre a qualidade densidade, trazemos algumas explicações a título de esclarecimento.

Nos elementos formais aqui apresentados, articula-se a densidade como parte deles, todavia, na literatura musical, as menções realizadas aos elementos formais se restringem ao "timbre, duração, intensidade e altura", sendo que a densidade nem é citada (SCLIER, 1986). Ao pesquisarem na literatura da física sobre esta propriedade, Alves e Onofre (2007) explicam que a propriedade densidade caracteriza-se pelo conceito 'textura' de uma música, assinalando a quantidade de sons. Neste caso, a densidade não poderia ser uma qualidade do

som, mas sim composta por quantidades de sons, traduzindo-se em um conceito “textura” do som. Entretanto a explicação conceitual sobre este elemento se faz necessária para esclarecimentos pedagógicos. Embora seja elucidativo, não cabe uma análise a esse respeito, porque, como visto anteriormente, o professor segue os conteúdos da LDB do Paraná.

Contudo, destacamos que, nos episódios terceiro e quarto, a mediação pedagógica do professor tomou um rumo diferente à que vinha sendo esboçada. O professor promoveu uma articulação mental entre os elementos formais e o conteúdo novo: orquestra, fomentando um avanço qualitativo dos conceitos sistematizados, promovendo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. A mudança na mediação caracterizou uma modificação nos conceitos que os alunos vinham se apropriando a respeito dos elementos formais da música. Os alunos repensaram sobre esses elementos em relação aos próximos conteúdos que começaram ser aprendidos. O fato é que o repensar levou os alunos a utilizarem os elementos formais da música para entenderem o novo conteúdo – orquestra. Neste caso, este processo foi significativo, porque houve uma generalização sobre as qualidades que compõem os instrumentos da orquestra, conseqüentemente, formalizou suas divisões.

Desta forma, os alunos fizeram uma elaboração, com base nos elementos formais, para nomear um instrumento, possibilitando uma generalização e tomando consciência desses elementos sonoros, que seria um indício de formação do conceito sistematizado sobre os elementos formais e os instrumentos da orquestra. Isto ocorreu no terceiro episódio, no turno 95, quando os alunos afinavam e engrossavam as vozes, utilizando a qualidade sonora ‘altura’ para descobrir qual era o tipo da voz que estava sendo apresentado no vídeo. Ou mesmo nos turnos 54 a 56 do terceiro episódio, onde o aluno<sup>10</sup> associou o instrumento que ele via no vídeo, dizendo que era “guitarra havaiana”, utilizando, desta forma, seus conhecimentos prévios em relação ao conceito sistematizado que o professor estava apresentando, e que, neste caso, era um instrumento parecido com a guitarra havaiana, um violão “americano”. Nesta percepção, configurou-se a relação por complexos, que, segundo Vigotski, está fundamentado no vínculo concreto e se baseia nos vínculos factuais, organizando-se em um grupo de objetos que são semelhantes fisicamente entre si.

Observamos que, de acordo com as relações estabelecidas no processo dialógico, foi possível, pelo uso da palavra em diferentes contextos: quando os alunos imitavam os instrumentos trompa e trompete e comentavam sobre suas características, fazendo a comparação das suas alturas, entre os turnos LXXXII a LXXXVI do quarto episódio, promover a articulação dos conceitos já aprendidos com os que estavam em processo de apreensão, criando uma possível zona de desenvolvimento para estes últimos.

Todavia, ainda que em certos momentos os alunos iniciassem um processo de elaboração conceitual sobre os elementos formais e a orquestra, observamos que não houve a continuidade esperada, ou seja, não foi dado prosseguimento ao processo de elaboração conceitual instaurado. Isso pode ser percebido nos momentos em que houve descontinuidade nas discussões, que acabavam não atingindo o momento da sistematização do conceito em nível maior de abstração e generalização para, por intermédio dele, poder analisar outras situações concretas.

Ao ensinar o novo conteúdo orquestra, entretanto, o professor utilizou os conceitos anteriores apoiados nos exemplos do cotidiano para fundamentar os instrumentos da orquestra, transitando entre o conceito cotidiano e o científico ou sistematizado. As explicações mais técnicas, utilizadas pelo professor, promoveram essa transição e que, de certa forma, colaboraram para que os alunos pudessem fazer uma relação entre os conceitos e adquirir consciência desses elementos em outro nível conceitual, que, até então, permaneciam apenas como conceitos cotidianos.

Desta forma, entendemos que o processo de elaboração conceitual, desencadeado quando do estudo dos elementos formais, foi retomado ao ser proposto o estudo do conteúdo orquestra e, assim, os conceitos que estavam sendo ensinados e que fazem parte dos elementos formais puderam ser revistos e ressignificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revermos o processo histórico das orientações para o ensino de música nas escolas brasileiras, observamos que ocorreram mudanças tanto no ensino de música como na formação dos professores. Nesse processo dialético entre formação e ensino, constatamos que foram gerados mais estudos e pesquisas, assim como houve um resgate na qualidade do ensino de música na escola, propiciando novas relações de compromisso com a educação nessa área.

Neste caso, a visão sobre a educação musical é a de que ela contribui para o desenvolvimento intelectual, uma vez que o conhecimento musical na escola promove o equilíbrio entre o saber e o fazer música, mas não se limitando a isso. Propõe ir além, sensibilizar o aluno, humanizando-o pelo processo de aprendizagem de música.

Todavia, embora no ensino de música tenham transcorrido mudanças significativas para sua desenvolvimento no ensino básico e continuarmos em processo de mudanças, compreendemos, a partir desta pesquisa que as possibilidades de mediação pedagógica no ensino, ainda estão comprometidas ao nos depararmos com uma realidade carente das mudanças básicas, mas ainda necessárias.

A falta de material pedagógico para auxiliar o trabalho do professor, espaço inadequado, condições de trabalho que inviabilizam uma atuação profissional de qualidade na escola, atribuição de atuar em outras áreas de conhecimento abrangidas pelas Artes que não foram objeto de estudo em sua formação, além das questões que são problemáticas a todos os demais profissionais da educação, como: carreira, salário etc., acaba interferindo de modo decisivo no próprio processo da educação escolar em nosso país. Diante das condições concretas, podemos compreender, de forma menos ingênua, os acontecimentos que foram observados e analisados neste trabalho. Desta forma, restrito ao uso de poucos recursos didáticos, como a lousa e o vídeo, e com a interferência em suas aulas, por serem separadas por outra disciplina, caracterizou-se neste retrato a real conjuntura de trabalho que o professor de música enfrenta em suas aulas. Cabe ainda destacar que o professor, como leitor e intérprete desses documentos, como analista das situações que se apresentam no dia a dia escolar, tomou posição e avaliou as suas possibilidades reais de ação em seu contexto específico de atuação.

Assim, diante deste contexto, observamos que o professor procurou lidar com as referidas condições e desafios. Nesse sentido, produziu alguns textos que serviram não só de referência para o desenvolvimento das aulas, como de registro para os alunos a respeito do que estava sendo objeto de ensino. Teve que dividir o tempo disponível para sua disciplina, Artes, entre os demais temas e conteúdos abrangidos por ela e, em consequência, o ensino de música ocupou apenas uma parte do primeiro semestre. Nesse período, optou por concentrar-se no ensino de conteúdos sobre *Elementos Formais* que abarcam os conceitos; timbre, intensidade, duração, altura e densidade. Para tanto, lançou mão de uma relação dialógica com seus alunos em sala de aula na maior parte do tempo, na qual eram feitos elos com o vivido e/ou conhecido, com o intuito de produzir as condições para que os conceitos científicos pudessem ser apreendidos, possibilitando o desenvolvimento dos alunos.

No decorrer da realização do trabalho pedagógico observado, cuja finalidade era promover o processo de elaboração conceitual, por um lado, verificamos que ele possibilitou a explicitação, pelos alunos, do universo de conhecimentos que eles puderam mobilizar nos momentos em que as aulas ou solicitavam ou propiciavam a sua emergência. Por outro lado, constatamos que o nível de elaboração dos conceitos não avançou tanto quanto poderia, uma vez que o retorno ao abstrato-genérico, que caracteriza os conceitos sistematizados ou científicos, nem sempre foi garantido nos processos de mediação pedagógica desenvolvidos.

Entendemos que o contexto histórico, social e cultural, que alcança e com a qual tais profissionais têm que lidar diariamente, compromete o processo de ensino, e esse comprometimento fragiliza o aprendizado dos conceitos científicos/sistematizados. Entrelaçado a esse fator, cabe considerar que a formação teórica possivelmente não esteja dando conta de subsidiar o professor na compreensão articulada e mais ampla dos fatores intervenientes no processo da aprendizagem conceitual do seu campo de atuação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. O.; ONOFRE, M. Aspectos analíticos da flutuação da densidade na peça. **Disposições Texturais**, n. 3, claves n. 4, p. 25-36, nov. 2007.

ARAÚJO, S. et al. Diálogos entre a acústica musical e a etnomusicologia... **Aper Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p. 52-67, 2003.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação**. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei no. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>>. Acesso em: 18 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Planalto. **Projeto de Lei nº 11.769**, 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm#art1>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007\\_2010.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007_2010.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.

CHANGE, P. **Música**: Stand by me. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Us-TVg40ExM>>. Acesso em: 21 out. 2013.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FONTEERRADA, M. T. Linguagem verbal e linguagem musical. **Cadernos de Estudos**. Educação Musical 4/5. São Paulo: Atravez, nov. 1994.

GÓES, M. C. R. A. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. A. de **A significação nos espaços educacionais interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p.11-28.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural. In: ENDIPE: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, CURRÍCULOS E CULTURAS, 14. **Anais XIV**. Porto Alegre, 2008.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 50, maio/ago. 2006.

KOELLREUTTER, H. J. **Terminologia de uma nova estética musical**. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VILLALOBOS, M. P. (Trad.) São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

LONDRINA, Câmara Municipal de. **Lei nº. 9.012**, de 23 de dezembro de 2002. Disponível em: <[http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/sistema\\_nacional\\_ensino/lei9012.pdf](http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/sistema_nacional_ensino/lei9012.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de. **Lei n. 10275**, de 16 de julho de 2007.

Reestrutura o Sistema Municipal de Ensino de Londrina e o Conselho Municipal de Educação de Londrina, instituídos pela Lei Nº 9.012, de 23 de dezembro de 2002. Projeto de Lei nº 165/2007 Autoria: Executivo Municipal. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-londrina.jusbrasil.com.br/legislacao/360168/lei-10275-07>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. **Introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (v. I, 2).

LURIA, A. R., O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VILLALOBOS, M. P. (Trad.). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988a. p.191-224.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.

VILLALOBOS, M. P. (Trad.). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988b. p. 39-58.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAFFIOLETTI, L. As funções sociais da música no contexto escolar. **Cadernos de Formação - Educação Musical**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1993.

\_\_\_\_\_. A. Uma visão interdisciplinar para a educação musical. **Cadernos de Estudo**. Educação Musical 4/5. São Paulo: Atravez, nov. 1994.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica em artes do Paraná**. 2008.

Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientação pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos**. Versão Preliminar. 2009. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/orinta\\_pedago.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/orinta_pedago.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2012.

PENNA, M. L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

SCLIER, E. **Elementos da teoria musical**. 2 ed. São Paulo: Novas Metas, 1986.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf) Acesso em: 01 de julho de 2012.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VILLALOBOS, M. P. (Trad.). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986. Tradução de Alexandra Marenitch. (Trad.). **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Paulo Bezerra. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Moraes. Disponível em: <[www.jahr.org](http://www.jahr.org)>. Acesso em: 15 set. 2001.

WILLEMS, E. **Educación musical i guia didáctica para el maestro**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

WUENSCHÉ, C. A. A física da música. INPE / MCT – Divisão de Astrofísica. São José dos Campos, SP, jul. de 2009. Disponível em: <[http://www.das.inpe.br/~alex/fisica\\_damusica/fismusintroducao.htm](http://www.das.inpe.br/~alex/fisica_damusica/fismusintroducao.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2014.