

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO DE MÚSICA***Katia da Silva Ribeiro Araújo**
Carlos Toscano***<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.4512>

Resumo: *este estudo investigou a mediação pedagógica no ensino de conceitos de música no 6º ano do ensino fundamental numa escola pública do Paraná. Apoiando-se na teoria histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski, Luria e Fontana, a pesquisa, de caráter qualitativo e interpretativo, envolveu observações e filmagem das aulas. Dentre os resultados destacamos: o ensino dos conceitos, que teve por base os conceitos cotidianos dos alunos e a mediação pedagógica, e não possibilitou uma elaboração conceitual que pudesse alcançar níveis superiores de generalização o que põe em questão o papel da escola, as condições de ensino e as necessidades formativas.*

Palavras-chave: *Ensino de música. Mediação pedagógica. Aprendizagem conceitual. Teoria histórico-cultural.*

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.

* Recebido em: 23.12.2019. Aprovado em: 31.03.2019.

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Diretora e professora da escola Cantata Centro de Educação Musical Ltda. *E-mail:* profkatiasraraujo@gmail.com.

*** Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina/PR, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Escola e Formação/Uel e pesquisador do Grupo de Pesquisa Aula: trabalho docente na formação inicial/UNICAMP-SP. *E-mail:* ctos12@gmail.com.

Em 2003, iniciou-se no estado do Paraná um movimento, embaçado 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 era que os alunos adquirissem conhecimentos que promovessem a diversidade de pensamento e de criação artística, ampliando sua capacidade de criação e desenvolvimento do pensamento crítico (PARANÁ, 2008). No que tange ao ensino de Artes, o documento fundamentava 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. Ressaltava 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).

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). Nessa resolução vislumbra-se a organização do curso de música, para melhor atender a formação do professor de música.

Na continuidade das mudanças, em 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274, em 06 de fevereiro, que estabeleceu as Orientações Pedagógicas para os anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos – Versão Preliminar, 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 nova Lei também se reflete no ensino de Artes, conseqüentemente 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.

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 nº 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).

Desta forma, concretizou-se o ensino de música na escola básica e assim, os conteúdos de música tornaram-se obrigatórios, oportunizando o acesso a um conhecimento sistematizado nesse campo e possibilitando aos alunos referências que permitissem uma reflexão mais articulada sobre a arte musical e também sobre a multiculturalidade musical brasileira.

O presente texto apresenta e discute alguns dados de uma pesquisa mais ampla¹ que investigou como está sendo realizado o ensino de música no âmbito do ensino fundamental em uma escola pública do Paraná. Na seção a seguir apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa seguida da caracterização do campo onde foi realizada a coleta de dados. Segue a apresentação dos dados, sua análise e algumas considerações mais amplas que consideramos também pertinentes ao contexto.

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

A presente seção 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.

“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 vivenciado acontecimentos criados por outros que o precederam. Nesse processo, vai se apropriando dessas formações mediadas pelos outros, tendo por base as relações sociais dominantes.

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).

Ao considerar estes dois aspectos, natural e cultural, Vigotski (1998) os conceituam 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.

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.

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.

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, surgem [*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).

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, consequente-

mente, 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”.

Vigotski (2009) esclarece que a linguagem acompanha e participa do processo de desenvolvimento das estruturas psicológicas 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.

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 caso, Vigotski (2009) considerou que, todo o desenvolvimento em que a criança está envolvida culturalmente, a escola é um espaço fundamental para promover este processo, na qual, por meio da aprendizagem do conhecimento sistematizado ou científico, abrem-se novas possibilidades ao desenvolvimento humano.

Ele explica que 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. 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 do pensamento da criança.

Neste caso, a intencionalidade da ação pedagógica em relação à apropriação dos conceitos sistematizados e das práticas intelectuais faz da escola um lugar privilegiado 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 escolar, 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, nesta perspectiva, desenvolve-se na escola em um processo na qual 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 (re)organização do processo mental da criança.

Vigotski, ao constatar que a fonte do desenvolvimento do conhecimento sistematizado se dá, principalmente, na instituição escolar, observou que a aprendizagem possibilita a emergência de novas formações: “da tomada de consciência e da arbitrariedade” (VIGOTSKI, 2009, p. 337). Desta forma, esclarece que neste ambiente encontramos o melhor período de outras aprendizagens, que propiciam o desenvolvimento o desenvolvimento cultural da criança.

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.

No primeiro estágio da formação do conceito, 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).

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).

No terceiro estágio, viu-se que as formas superiores do pensamento por complexos, são 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).

Vigotski 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.

Ao destacarmos os aspectos da teoria histórico-cultural relativos ao processo de constituição humana 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, nessa perspectiva, o professor compreende que a aprendizagem precede o desenvolvimento e que, neste processo de interações, o professor possibilita e induz seus alunos a fazerem as relações conceituais com vistas a promover um salto qualitativo na compreensão dos fenômenos que vive, observa e analisa, transformando o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Desta forma, no processo mediador, o professor entende que a palavra (conceito) 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.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO PESQUISADO

A parte empírica deste trabalho se caracteriza por um estudo de caráter qualitativo e interpretativo que incidiu sobre os dizeres que emergiram na relação de ensino ocorrida em sala aula. Para tanto envolveu os seguintes procedimentos metodológicos: observações 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 das aulas de música ocorridas neste período. 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 ao final.

A instituição em que observamos o processo de ensino de Música em uma turma do sexto ano é uma escola estadual de ensino público da cidade de Londrina, PR. Além dos acontecimentos em sala de aula buscamos outros elementos para composição do contexto: acessamos o Projeto Político Pedagógico de Arte (PPP de Arte) para nos inteirarmos de sua proposta da escola, bem como buscamos 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.

Esta pesquisa focalizou o processo da mediação pedagógica ocorrido com vistas ao desenvolvimento dos conceitos ensinados tomando como objeto de análise as interações discursivas e o esforço analítico tendo como base os pressupostos da teoria histórico-cultural, sem a pretensão de analisar se a mediação pedagógica estava relacionada com a teoria histórico-cultural no ensino de música. Para tanto, se apoiou na teoria histórico-cultural, sobretudo em estudos de Vigotski (1998; 2009), Luria (1991), bem como em autores da atualidade, como Fontana e Cruz (1997) que desenvolveram uma aproximação deste corpo teórico com os fenômenos educacionais, aqui no Brasil.

No início das observações a turma contava com 13 alunos, no entanto, nas últimas aulas observadas, ainda ingressaram alunos, que chegaram a 20; sendo que os novos alunos vieram de outras escolas ou remanejados de outras turmas da própria escola. A média de frequência durante o período de observação foi de 13 ou 14 alunos.

A coleta de dados começou na última semana de fevereiro e a finalizamos na última semana de junho, totalizando 28 aulas. No entanto, das 28 aulas previstas, dias não ocorreu porque foi feriado 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. As duas aulas por semana ocorriam em um mesmo dia da

semana, intercaladas por uma aula da disciplina de Geografia, com a duração de 50 minutos cada.

O professor da turma observada era graduado em licenciatura em Música por uma universidade pública estadual. Sua experiência como professor, foi maior em escola de música particular e como professor particular. No período desta pesquisa, o professor além de trabalhar com a 6ª série do fundamental na escola investigada, também atuava no ensino médio no município de Guaravera/Pr.

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

ANÁLISE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MÚSICA

Tendo em vista apreender o percurso das elaborações conceituais e os níveis de generalidade atingidos na dinâmica das interlocuções, selecionamos, para esse texto, dois momentos ocorridos em sala de aula em dias distintos nos quais foram discutidos conceitos musicais que, em seu conjunto, abarcam o que se denominam os elementos formais (em forma introdutória) e o conceito de timbre. Cada um deles será apresentado conforme os diálogos que foram gravados e transcritos. Os autores das falas, aqui denominadas de turnos, foram identificados de acordo com o lugar social ocupado, de modo a preservar a identidade sendo cada um deles. Já os ‘turnos’ foram identificados pelas letras do alfabeto para que fosse possível fazer referência no momento da análise.

Primeiro Episódio – Elementos formais: intensidade, altura, duração, timbre e densidade (27/02/13)

Esta aula representou o início dos estudos e o conteúdo denominado Elementos Formais, que envolve os conceitos de intensidade, altura, duração, timbre e densidade.

No primeiro dia de observação, a diretora pediu para que entrássemos na sala quinze minutos depois da aula iniciada, com o intuito dos alunos já estarem acomodados. Assim, quando adentramos a sala de aula observamos que, na lousa, fora desenhado um quadro que retratava os elementos formais. Na sua disposição, apresentavam 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.

A atividade transcorreu por meio de uma interação constante entre o professor e alunos e a organização do conteúdo no quadro. Ele completava o quadro com a resposta dos alunos e prosseguia com outra pergunta. Os alunos falavam todos juntos, diziam que também já tinham visto chuva forte, vento forte e tantos outros exemplos.

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

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.

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 o objetivo era evocar lembranças de situações nas quais eram utilizadas certas palavras que seriam importantes para as qualidades do som que seriam estudadas no processo de ensino.

Ao terminarem de classificar todos os exemplos, o professor pediu os cadernos para fazer a correção e dar o 'visto'. Acabando suas correções, disse aos alunos que a aula estava finalizando e que continuariam a atividade na próxima aula, que ocorreria ainda no mesmo dia.

Na aula seguinte, ao entrar na sala, o professor verificou que a tabela desenhada na lousa havia sido apagada. 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:

Alunos em geral: O que é mesmo intensidade professor?

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

Aluno1: O que é altura?

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

Professor: Vocês estão fazendo confusão... Espera... Um de cada vez... 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 se deteve na explicação sobre a confusão conceitual que estava ocorrendo entre as propriedades altura e duração, e assim, se configurou a aula: os alunos trocaram 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.

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, o processo de ensino nesse momento finalizou com a aproximação de situações cotidianas em que era focalizado um ou mais aspectos que faziam referência a um dos elementos formais. 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 meio de palavras que podiam pertencer aos dois diferentes campos: no uso cotidiano e na teoria musical. 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, assim, parecia por em perspectiva que no decurso do processo proporcionaria a internalização da compreensão conceitual que era objeto de ensino.

Entendemos que nesse primeiro momento estava sendo criada uma referência concreta para que o significado dessas palavras fosse visto

como possível de se fazer presente em diferentes campos, ainda que os alunos tenham enfatizado mais as vivências do cotidiano.

Embora o professor tenha construído uma relação de ensino por meio de um processo dialógico com os alunos, que, apesar de os elementos formais não terem sido objeto de tratamento específico nesse momento, 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 (conforme turnos do C ao G). Isto mostra que, mesmo respondendo de forma, por assim dizer, ambígua, eles estavam experimentando-se na qualificação de sons apoiando-se nas vivências que eram evocadas. Desta forma, os alunos pareciam se aproximar do significado do som como uma unidade composta de várias características.

Segundo Episódio – O ensino do conceito de timbre (06/03/13)

Esse 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.

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. 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 algum tempo o professor pediu para o aluno1 ler o texto escrito na lousa, solicitando que prestassem atenção porque, em seguida, explicaria o conceito ali exposto. O aluno1 iniciou a leitura do texto na lousa. O Professor corrigiu algumas pontuações de sua fala e iniciou a sua explicação.

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?

Aluno1: O aluno se nega, balançando com a cabeça.

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.

Aluno 2: Responde, falando seu nome ...

Professor: Então, o aluno2 estava cantando a mesma música...

Mas como você sabe que é um e o outro que está cantando?

Aluno: 1 rapidamente responde: Pela voz!

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?

A aluna 7 logo responde: É o dedo...

A aluna 7 mostrou o polegar ao dar o exemplo do dedo. E o professor confirmou sua resposta e mostrou o seu dedo também.

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....

Neste segmento o professor tentou desencadear um processo que visava a produção de elaborações em torno do conceito musical 'timbre'. Para tanto, utilizou a leitura do texto que o aluno1 havia realizado, 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 o outro, informando que essa diferença indicava o timbre de voz de cada um.

Embora o texto apresentado pelo professor tivesse características formais, que explicava, de forma específica, o que é o conceito de timbre, diferenciando-se das outras definições apresentadas sobre os elementos formais na primeira aula, ele parece ter optado por não avançar em seus

esclarecimentos. Em seu texto era explicado que o timbre poderia ser chamado de ‘impressão digital’, e que por fim, esta explicação desencadeou outra relação. Isto se explica, quando a aluna⁷ acompanhou a fala do professor e fez a posição de positivo com o dedo, articulando com o signo da impressão digital. Embora a intenção do professor, fosse associar o uso da impressão digital com o conceito de timbre isto acabou não ocorrendo quando se considera o desenvolvimento do conceito de timbre. O que de fato se deu foi a emergência de duas imagens colocadas frente a frente, tomadas de campos distintos (de um lado, evocava-se a experiência vivencial e, de outro, se indicava uma pertinência em um outro campo pertencente ao saber a ser aprendido). Neste caso, vale lembrar que Vigotski (2009), ao observar que a comunicação entre adultos e crianças é possível porque os conceitos em formação, denominados por ele como “complexos” parecem coincidir com os “conceitos” dos adultos. Embora ambos façam uso das mesmas palavras, alerta-nos o autor, isso não significa que estejam pensando do mesmo modo. Há, segundo o autor, todo um caminho para o desenvolvimento do conceito que se dá na continuidade da experiência de outras vivências e situações em que tal palavra-conceito é utilizada.

Sendo assim, o que ficou caracterizado na mediação pedagógica para o ensino do 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. A palavra focalizada pelo professor representou o significado imediato do objeto, quer dizer, a aluna fez uma relação direta, através da mediação da palavra do professor, utilizando a sua representação sógnica, a impressão digital relativa ao dedo polegar. De acordo com Vigotski (2009) estamos diante do primeiro estágio do desenvolvimento conceitual – o encadeamento sincrético de objetos ou de situações.

Ao compararmos os dois episódios, verificamos que o movimento na formação conceitual articulou-se em um mesmo formato, ou seja, nos dois episódios estabeleceram-se aproximações entre situações do cotidiano e do campo da música. No primeiro episódio, o conteúdo é relacionado ao conceito cotidiano através da memória, ou seja, quando o aluno¹ 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, quando na escola, é convocado a rememorar suas experiências, vivencia um processo especial, proposital, em decorrência dos estímulos escolares. Numa aula dialogada o aluno é convocado a

selecionar aspectos de sua experiência e relacionar com o conteúdo que está sendo ensinado, o que pode produzir uma alteração no seu repertório cultural. A ação da memória na situação de ensino tem a característica de ser evocada pelas palavras e ações originadas no/pelo professor. No processo interativo as trocas dialógicas vão indicando possibilidades de associações que se vão tecendo a partir do conhecimento de mundo adquirido até então e também devido às possíveis novas associações fruto da própria interação de ensino.

No segundo episódio, a forma proposta para a elaboração conceitual foi destacar uma prática social (de como fazer a identificação das pessoas) e transpô-la para um contexto que também buscava fazer a identificação, agora de sons. Entretanto, constatado que pessoas e sons podem ser identificados, conforme se pode ser nos turnos iv ao ix, não se avançou no conceito de timbre de voz dos alunos, por exemplo, que poderia abrir todo um campo de exploração dos seus variados timbres e, assim, de modo a avançar na elaboração do conceito. Vale lembrar que para Vigotski (2009) o bom ensino precisa ser significativo, ou seja, ser capaz de produzir novos significados e, portanto, outras formas de compreensão e com isso ampliar a vivência e a reflexão sobre ela à luz de outras referências teóricas.

SÍNTESE 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 estabelecer uma “ponte” entre situações do cotidiano com conteúdo conceitual do campo da Música tendo como elemento comum certos sentidos que a palavra poderia ter em tais contextos. Tendo em vista a necessidade de um desenvolvimento do processo de conceitualização, num segundo momento houve uma tentativa de um aprofundamento quanto à elaboração do conceito de timbre e assim outros aspectos relacionados ao cotidiano foram explorados.

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, como por exemplo, no segundo episódio, em relação ao conceito ‘timbre’, e ao conceito ‘impressão digital’. Sobre esse aspecto Vigotski (2009) esclarece que a palavra é mutável, já que o seu sentido é elabo-

rado nas expressões concretas que integram um diálogo social contínuo e a ele permanece ligado. Já no campo teórico, o significado da palavra, ou seja, o conceito se caracteriza pela independência dos significados em relação a um contexto específico em que foram construídos. Neste sentido, a comunicação entre ambos foi possível porque havia um campo de significação comum que permitia o diálogo entre eles, embora as diferentes possibilidades de compreensão ainda estivessem presentes.

Os conteúdos elementares formais foram os primeiros a serem trabalhados e dariam base para a compreensão dos demais conteúdos. O seu desenvolvimento apoiou-se nas vivências cotidianas. Dessa forma, uma diversidade sonora retirada do cotidiano dos alunos pode ser explorada em termos de 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.

As observações feitas pelo professor fazendo menção aos aspectos retirados da teoria eram percebidas em sua especificidade e relacionadas à situação. 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 evidencia que os alunos estavam começando a perceber as qualidades do som, tomando consciência dos elementos sonoros que o compõem, caracterizando uma unidade do som.

A questão é que, devido a não continuidade das discussões, na qual o uso da palavra conceito pudesse ter sido experimentado em diferentes situações em envolvessem o campo musical, o processo não avançou no sentido de permitir o aprofundamento da elaboração conceitual.

De acordo com Vigotsky, “um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento” (VIGOTSKI, 1978, p.68). Ou seja: quando se pensa que um conceito tem como característica justamente a possibilidade de generalização e abstração, constatamos que os passos necessários para encaminhar tais aspectos não foram dados. Em vez disso, o conceito ‘timbre’ foi apresentado formalmente na forma de texto no segundo episódio. Para tanto, 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 acabou prevalecendo foi a palavra significada como um conceito científico apenas pelo professor e disponibilizada para os alunos caracterizando uma ruptura com o processo dialógico iniciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revermos o processo histórico das orientações para o ensino de música nas escolas brasileiras, observamos que houve mudanças tanto no ensino de música como na formação dos professores. A perspectiva atual 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 aprendizado de música.

Todavia, embora tenham transcorrido mudanças significativas nas propostas para o ensino de música e continuarmos em processo de mudanças, compreendemos que as possibilidades de mediação pedagógica no ensino resultam de um entrelaçamento de vários fatores e, assim, podemos situa-lo num quadro mais amplo os acontecimentos que foram observados e analisados neste trabalho. Para tanto, não podemos nos esquecer de mencionar como fatores intervenientes do processo de ensino a disponibilidade de poucos recursos didáticos pedagógicos, assim como a organização do processo pedagógico que apresenta um horário de aulas que interpõe a aula de outra disciplina entre duas aulas de outra no mesmo dia. Longe de supor uma realidade específica, tal quadro é apenas uma variante, ou um “retrato específico”, da real conjuntura de trabalho que o professor, em geral, e o de música, em particular, enfrenta para realiza-lo.

Do mesmo modo é imperioso registrar que houve significativa diferença entre o número de aulas previstas e as efetivamente dadas. Houve várias razões para esse fato e sabemos que isso não constituiu um fato isolado, mas constitui-se em indicador de um quadro social preocupante mais amplo que vai interferindo no dia a dia da escola. Além disso, o número flutuante de alunos que fizeram parte do processo durante o período da pesquisa também não contribuiu para uma maior efetividade do processo de ensino.

Cabe ainda destacar que o professor, como leitor e intérprete desses documentos, como analista das situações que se apresentam o

que leva o mesmo a avaliar e a tomar posição quanto às possibilidades de ação em seu contexto específico de atuação. Assim, entendemos que o professor procurou lidar com as referidas condições e desafios que o contexto lhe apresentou: produziu 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 também 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 contexto, optou por concentrar-se no ensino de conteúdos sobre *Elementos Formais* que abarcam os conceitos; timbre, intensidade, duração, altura e densidade.

Assim, a realização do trabalho pedagógico observado não pode desconsiderar o contexto de sua realização. Sua finalidade era promover o processo de elaboração conceitual no campo da música. A busca por estabelecer uma interação dialógica é um fator importante que não pode ser menosprezado e é, sem dúvida, uma marca formativa conquistada. Já a elaboração conceitual não logrou avançar quanto seria desejável e aqui cabe apontar também a necessidade de se investigar até que ponto a formação do professor de música está subsidiando satisfatoriamente o professor na compreensão articulada e mais ampla dos fatores intervenientes no aprendizado de conceitos em seu campo de atuação.

PEDAGOGIC MEDIATION IN TEACHING MUSIC

Abstract: *this study investigates the pedagogical mediation in teaching music concepts in the 6th grade of primary education in a public school of Paraná. Relying on historical and cultural theory, especially in studies of Vygotsky, Luria and Fontana, the research is qualitative and interpretative character, involving observations and shooting of the lessons. Among the results it is highlighted the teaching of concepts, which was based on the everyday concepts of the students and the pedagogical mediation, and did not allow a conceptual elaboration that could reach higher levels of generalization which calls into question the role of the school, the conditions of education and training needs.*

Keywords: *Music teaching. Pedagogical mediation. Conceptual learning. Historical-cultural theory.*

Nota

- 1 Tal pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina/Pr. para obtenção do título de Mestre, intitulada “Mediação Pedagógica no Ensino de Música” concluída em 2014.

Referências

- 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.
- BRASIL. *Projeto de Lei no. 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispoendo 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.
- BRASIL. 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/111769.htm#art1>. Acesso em: 24 jun. 2012.
- FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- 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.
- LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. *Introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (v. I).
- 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.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI. 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.
- VIGOTSKI. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Paulo Bezerra. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.