

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***A ESCUTA DIFERENCIADA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
UM PENSARSENTIRAGIR INTEGRAL MEDIADO
PELA MUSICOTERAPIA.***

SANDRA ROCHA DO NASCIMENTO

Goiânia

2010

SANDRA ROCHA DO NASCIMENTO

**A ESCUTA DIFERENCIADA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
UM PENSARSENTIRAGIR INTEGRAL MEDIADO
PELA MUSICOTERAPIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Hermínia Marques da Silva Domingues.

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Leomara Craveiro de Sá.

Goiânia

2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

N244e Nascimento, Sandra Rocha do.
A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem:
[manuscrito]: um pensarsentiragir integral mediado pela
musicoterapia. / Sandra Rocha do Nascimento. - 2010.
340 f.: figs, tabs. + 1 DVD.

Orientador: Prof. Dr. Maria Hermínia M. da Silva
Domingues.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia.

1. Musicoterapia – Educação. 2. Escola de Tempo
Integral. 3. Aprendizagem – dificuldade. I.Título

CDU: 37.02:78

Dedicatória

Dedico esta tese ao Prof^o Dr. José Luiz Domingues, por sua capacidade de acreditar e viabilizar ações inovadoras no campo da pesquisa e na formação do Ser humano. Como pesquisador, parceiro e orientador da Musicoterapia desde os cursos e pesquisas que a implantaram no Estado de Goiás; como educador, oportunizando, em nossa região, a efetivação da escola de tempo integral e de pesquisas, como a nossa, que buscam ampliar a qualidade da Educação Pública. Seu ‘olhar diferenciado’ para a Educação e para a pesquisa torna-o muito especial. Ao Mestre com carinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *todos* que participaram, comigo, do sonho acalentado desde há muito tempo: *com*-partilhar um olhar diferenciado *na* e *para a* Educação, mediado pela musicoterapia. Agradeço fazendo-o da forma que mais gosto: com transparência de afeto e sempre com música:

A vocês, Maria Herminia e Leomara, grandes mestras e grandes amigas. GRANDES! Obrigada pela confiança e pelos diálogos ricos de conteúdos e de afetos. Com ênfase ressoaram *“viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”* (É Bonita- Gonzaguinha). Junto a vocês agrupo o Prof^o Dr. José Luiz, o Prof^o Dr. Adão, a Prof^a Dr^a Suzie, a Prof^a Dr^a Fernanda Albernaz que estiveram abertos e presentes em momentos especiais de trocas, juntando-se a eles o Prof^o Dr. Marco Antônio e a Prof^a Dr^a Raquel.

Meus alunos-pesquisadores (muitos deles agora ex-alunos e profissionais): Carolina, Elisama e Gilberto, com carinho muito especial pela grande parceria que efetivamos; Dhanylho, Daiane e outros ainda em formação, Melina, Marcus, por acreditarem no ‘novo’. Obrigada pelas trocas, pela disponibilidade e pela companhia na construção da pesquisa. Fui muito longe com a ajuda de vocês! Canto com intensidade, *“vamos precisar de todo mundo; um mais um é sempre mais que dois”* (Sal da terra-Sandra de Sá).

Aos amigos que construí na escola, em que desejaria dizer o nome de cada um (mas entendo as especificidades desta ação), agradeço continuando cantando *“vamos precisar de todo mundo pra banir do mundo a opressão; para construir a vida nova, vamos precisar de muito amor”*:

-a você amiga, vice-diretora, que foi uma verdadeira *parceira na troca de olhares*, me perguntando do meio para o final da pesquisa: *“o que você está vendo agora Sandra?”* e escutando minhas divagações onde aprendíamos, juntas, novas coisas sobre a escola: foi bom tê-la junto a mim e poder compartilhar contigo meu olhar. Agradeço o grande empenho destinado em prol da pesquisa.

-a vocês, diretora, professora de recursos e coordenadora pedagógica pela parceria nos momentos difíceis. São parcerias assim que nos fazem vencer desafios e momentos de falta de horizonte;

-a você professora-regente, que abriu muito mais que sua sala e seus alunos à musicoterapia. Abriu sua vida. Desejo imensamente que a semente que plantamos, juntas, germine e cresça em seu interior, fazendo florescer um *olhar especial* para a Educação e para a vida;

- a todos os demais professores e funcionários, profissionais da Secretaria de Educação, pais, outros alunos da escola, que compartilharam diversos momentos musicais durante a pesquisa: obrigada pelos contatos entre nossas existências.

-aos alunos do 3ºanoY: muito obrigada pela com-vivência e com-partilhar de existências sonoras. Não somente a vida de vocês será diferente depois da musicoterapia, mas a minha vida, também, se tornou diferente depois que vivi com vocês.

Meus amados e sempre companheiros fieis, meus filhos: Umaitá, pesquisadora-colaboradora que com seu olhar/câmera registrou belezas infinitas; Uaitã, que com seu espírito de pesquisador sempre me perguntava “*e aí mãe, como está a pesquisa?*” me fazendo falar, falar, falar e me ajudando nas dúvidas multimidiáticas; e o Uákiti, que mesmo longe fisicamente resolveu muitos problemas dessa complicada e maravilhosa informática. Junto a eles seus namorados, Hannah e Gabriel (Biel), que se envolveram prontamente aos meus pedidos de ajuda. Muito obrigada por vocês existirem na minha vida e fazê-la rica de experiências! Com carinho, “*hoje é semente do amanhã...não se desespere, não pare de sonhar...nos podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que virá*” (Sementes do amanhã-Gonzaguinha).

Ao meu companheiro, Takeshi, que escutou, escutou, escutou...e escutou, muito, sempre...e falou coisas que sempre me faziam ouvir (ou ver?!) uma forma diferente de enxergar o mundo: o olhar de *Satori*... acho que sou sua discípula! *Arigató!* Para você e com você, o som do silêncio expressa os nossos momentos e canto, sempre, “*não existiria som se não houvesse o silêncio, não haveria luz se não fosse a escuridão...tudo o que cala fala mais alto ao coração*” (Certas coisas- Lulu Santos).

Meus parentes e amigos e amigas, *“eu sei que vou te amar, por toda minha vida eu vou te amar, a cada despedida eu vou te amar”* (Eu sei que vou te amar-Vinícius de Moraes): minha irmã Simone com meu cunhado João Luis e sobrinhas Ana Paula e Ana Flavia, minhas tias e tios, em especial o Tio Achilles (com carinho especial) e Tia Maria; meus amigos (Benedito, Eliamar, Dirce, Dilza) e todos os demais companheiros que, de longe, sempre observavam livro pra cá, livro pra lá, Sandra lendo, escrevendo, correndo, sumida. Saibam: senti muita falta de estar com vocês. Obrigada por esperarem! Com especial carinho às amigas Dilza e Nilse pela ajuda nos momentos finais da entrega do trabalho. Obrigada pelo carinho!

Aos meus queridos e amados pais, minha mãe Mariinha (grande guerreira e mulher) e meu pai (*in memoriam* e na existência astral): escrevi essa tese no lugar onde seus sonhos eram acalentados e plasmados: a chácara. Nesse espaço e tempo de existências significativas, ouvi sons de diversos animais (sabiás, rãs, galos e galinhas, papagaios, vacas e cavalos, cachorros etc), sons de diversas músicas, degustei diversos sabores (manga, goiaba, jaca, pitanga), senti o perfume de diversos aromas agradáveis (da brisa, do vento e da chuva), observei cores em suas diferentes tonalidades a cada estação (do verde das árvores, da paisagem, das flores) e a presença de muitas lembranças. Um universo de sensações que muito me inspirou à construção do trabalho. Realmente, *“os olhos já não podem ver coisas que só o coração pode entender, fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho”* (Wave-Tom Jobim). Obrigada! Sinto que era para nesse espaço-tempo que eu precisava estar para plasmar o que agora apresento:

O MEU SONHO que, agora, se torna um SONHO COLETIVO!

Compartilho minha alegria, com todos, ao plasmar a compreensão do *pensarsentiragir*, com música (e em especial com a musicoterapia), no resgate do *Ser Sensível* na Educação. Obrigada a todos!

“O SATORI nada mais é do que ver o mundo tal como ele realmente é. (...) Tudo é a mesma coisa; é a nossa própria compreensão espiritual que faz a diferença, e a mente é o seu próprio lugar, e por isso mesma pode fazer do inferno um céu e do céu um inferno. Portanto, a mente é a chave da vida, pois sob a ilusão ela cria confusão e, quando esclarecida, revela a natureza do Buda” (Alan Watts, 2008).

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE QUADROS e GRÁFICOS.....	13
LISTA DE SIGLAS.....	14
LISTA DE AUDIO e VIDEO.....	15
RESUMO.....	17
ABSTRACT.....	18

INTRODUÇÃO.....	18
------------------------	-----------

1. A METODOLOGIA DA PESQUISA E DA AÇÃO

1.1 A metodologia da pesquisa.....	30
1.1.1 O método fenomenológico existencial.....	31
1.1.2 A pesquisa-ação integral e a fenomenologia existencial.....	32
1.1.3 Delineamento metodológico.....	39
1.2 A metodologia das ações musicoterapêuticas.....	56
1.2.1 Fundamentação teórica.....	56
1.2.2 As ações musicoterapêuticas.....	61
1.3 Da eleição à apresentação dos dados	64
1.4 O método analítico.....	70

Paisagens Polifônicas

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM- a primeira percepção.....	75
2.1 O cenário em que se manifestam as DA.....	76

Colóquios Musicoterapêuticos

3. AS AÇÕES MUSICOTERAPÊUTICAS MEDIANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – a segunda percepção.....	144
3.1 O musicodiagnóstico.....	145
3.2 Os diversos discursos sobre o desempenho dos alunos.....	174

3.3 As inter-influências nos atores da comunidade escolar.....	188
3.4 A escuta das trans-formações.....	207
 <i>Intermezzo de Sentidos</i>	
4. OUTRAS ESCUTAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - a terceira percepção.....	215
4.1 Da conceitualização dos diversos discursos às categorias.....	215
4.2 (Re)Vendo as categorias abertas.....	249
 <i>Sinfonia de Percepções</i>	
5. DOS DIVERSOS DISCURSOS A UM <i>PENSARSENTIRAGIR</i> SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - a quarta percepção	252
5.1 Os discursos instituídos.....	252
5.1.1 Os discursos sistematizados.....	254
5.1.2 Os discursos midiáticos.....	268
5.1.3 Os discursos internos.....	270
5.2 A re-leitura diferenciada sobre as DA.....	278
5.2.1 O espaço de vida interinfluyente.....	283
5.2.2 As percepções intersubjetivas.....	297
5.2.3 Os atos inter-reflexivos.....	308
5.3 O pensarsentiragir.....	321
 <i>CONSIDERAÇÕES EM CONTINUUM.....</i>	326
 REFERÊNCIAS.....	335
APÊNDICES e ANEXOS (em DVD)	

LISTA DE FIGURAS

Página

Figura 1: Modelo sobre os tipos de pesquisa-ação (BARBIER, 2002).....33

Figura 2: Grade de análise do processo da PAI (MORIN, 2004).....35

APÊNDICE 1- Slide

Figura 3: Questionário sobre “dificuldades de aprendizagem”.....1

Figura 4: Circularidade das ações musicoterapêuticas.....4

Figura 5: Configuração da atuação multidirecional.....9

Figura 6: Movimento de mútua influência.....10

APÊNDICE 2

Figura 7: Representação gráfica da escola (layout).....12

Figura 8: Momento da fila.....13

Figura 9: Representação gráfica da sala de aula (layout).....14

Figura 10: A porta da sala de aula.....13

Figura 11 A e B: O armário dos cadernos dos alunos e o armário da professora.....15

Figura 12 A, B e C: Painéis da sala: as regas, os critérios avaliativos e do ajudante do dia.....18 e 19

Figura 13: Tarefas com elogios e/ou críticas feitas pela professora.....20

Figura 14: Quadro-negro e a matéria a ser copiada.....24

Figura 15 A, B e C: Anotações da professora – regente no diário de classe e detalhes da letra cursiva da professora no diário e nas provas.....25

Figura 16: Desenhos ou pinturas de desenhos dados acerca do tema Páscoa.....26

Figura 17 A e B: Desenhos livres no final do caderno dos alunos Gilmar e Ezaias...27

Figura 18 A e B: Educação física com tema brinquedo folclórico/ catavento.....28

(ANEXO)Figura 19 A e B: Resultados da Prova Goiás (Seduc-Go, 2009).....29

(ANEXO)Figura 20: Resultados e metas do IDEB(MEC).....30

Figura 21: Atividade da aula de inglês.....33

Figura 22 A e H: Mudanças na paisagem da escola durante atividades coletivas.....37

Figura 23 A e B: Produção artística expostas no corredor do colégio.....38

Figura 24 A e B: Detalhes da produção aísticas dos alunos.....39

Figura 25: Representação gráfica musical da Dica Musical.....40

(ANEXO) Figura 26: Modelo da Ficha de desempenho.....41

APÊNDICE 3

Figura 27 A, B, C e D: Desenhos dos alunos no 3º encontro musicoterapêutico.....2

Figura 28 A, B, C e D: Recursos utilizados nos encontros.....	3
Figura 29 A, B e C: Reação do grupo no 5º encontro musicoterapêutico.....	4
Figura 30: Influência das condutas inadequadas em outros alunos.....	4
Figura 31: Meninos tocando nos objetos.....	4
Figura 32 A e B: Desenhos dos alunos no final do 5º encontro.....	5
Figura 33: Atividade coletiva: O Teatro da Dengue.....	6
Figura 34 A e B: Os desenhos do líder dos meninos na extensão do 6º encontro.....	6
Figura 35 A e B: Reações dos docentes na 1ª escuta reflexiva musicoterapêutica.....	7
Figura 35 C e D : Processamento sobre o vivenciado.....	8
Figura 35 E e F: Reações dos docentes durante o momento da teorização.....	9
Figura 36 A, B, C e D: Auto-exclusão dos alunos frente a desorganização do grupo no 7º encontro.....	10
Figura 37 A, B, C e D: Desestrutura e resignificação do aluno no 7º encontro.....	11
Figura 38: Alunos no teclado.....	11
Figura 39 A, B e C: Desenho-composição dos alunos no 8º encontro.....	12
Figura 40 A, B, C e D: Reações frente a primeira tentativa de música no recreio.....	13
Figura 41 A e B: Reações dos professores na 2ª escuta reflexiva musicoterapêutica.....	14
Figura 41 C: Ações de exploração sonora dos professores.....	14
Figura 41 D: Depoimento de um professor sobre o vivenciado.....	14
Figura 41 E e F : Momento da reflexão conjunta.....	15
(ANEXO) Figura 42: Gráfico de desenvolvimento dos alunos do 3º ano, ação PDE.....	16
Figura 43 A e B: Detalhe da letra do Gilmar.....	21
Figura 44: Detalhe da letra do Felício.....	22
Figura 45 A, B e C: Reações dos alunos no 10º encontro.....	23
Figura 46 A, B, C e D: Reações dos alunos frente a música no recreio- 2º semestre...24	24
Figura 47 a 78: Ações e reações no Dia da Trans-Formação.....25 a 32	25 a 32
Figura 79 a 81: Reações dos alunos no dia seguinte.....	33
Figura 82: Reações dos alunos durante o recreio.....	34
Figura 83: Reações dos alunos frente a música no recreio.....	35
Figura 84 e 85: Alunos e professores no momento da Música da fila.....	36
Figura 86: Detalhe do Portão do parquinho, aberto.....	37
Figura 87: Dia do Brinquedo- AGEPEL.....	37
Figura 88 e 89: Outras atividades realizadas na escola.....	38

Figura 90 A, B e C: Detalhes da comunicação com os alunos e suas reações.....	39
Figura 91 A e B: Reações dos pais durante a vivência musical na reunião de final do ano.....	40
Figura 92 A: Reações do aluno Gilmar e seu pai.....	41
Figura 93 A e B: Detalhe dos desenhos dos alunos realizados com a professora de recursos.....	44
Figura 94 A e B: Detalhes dos desenhos do Gilmar.....	45

APÊNDICE 4

Figura 95: Representação dos multifatores interinfluentes na Eti.....	2
Figura 96: Representação metafórica sobre os multifatores à configuração das DA....	3
Figura 97: Representação sobre a movimentação dos gestores e coordenadores.....	6
Figura 98: Representação sobre a movimentação dos professores das oficinas.....	7
Figura 99: Representação sobre a movimentação da professora-regente.....	8
Figura 100: Representação sobre a movimentação dos alunos do 3º ano B.....	9
Figura 101: Representação sobre o início dos encontros musicoterapêuticos.....	10
Figura 102: Representação sobre o segundo momento.....	11
Figura 103: Representação sobre o terceiro momento.....	12
Figura 104: Representação sobre o quarto e último momento.....	13
Figura 105: Representação sobre a movimentação dos atores da comunicação extra – escolar.....	14
(ANEXO) Figura 106: Problemas da criança DA (VITOR DA FONSECA, 1995).....	16
(ANEXO) Figura 107: Fatores da aprendizagem (VITOR DA FONSECA, 1995).....	16
Figura 108 e 109: Desenhos feitos sobre a musicoterapia.....	17
Figura 110 A e B: Percepção dos alunos frente dos objetivos: o parquinho.....	18
Figura 111: O portão do parquinho aberto.....	19
Figura 112 A e B: Percepção dos alunos sobre a porta da sala.....	20
Figura 113 A e B: Representação do Espaço de Vida Psicológico dos alunos.....	21
Figura 114 A, B, C e D: Detalhes das ações dos professores no Dia da Transformação.....	22
(ANEXO) Figura 115: O silêncio da indagação.....	23

LISTA DE QUADROS e GRÁFICOS

APÊNDICE 1- Slide

Quadro 1: Quantitativo das ações musicoterapêuticas realizadas.....5

APÊNDICE 2

Quadro 2: Respostas dadas pelos alunos do 3ºY em grupo focal.....16

Quadro 3 A, B e C: Levantamento das atividades/conteúdos lançados no diário.....21

Quadro 4: Distribuição dos alunos nos agrupamentos e frequência das oficinas.....31

Quadro 5: Levantamento das atividades lançadas referente à ampliação de turno.....32

Quadro 6: Quantitativo de alunos do 3º B nas oficinas.....34

Quadro 7 A: Quantitativo sobre a identificação dos professores.....42

Quadro 7 B : Quantitativo acerca do termo dificuldades de aprendizagem (DA).....43

Quadro 7 C: Quantitativo sobre a causalidade das DA.....44

Quadro 7 D: Quantitativo sobre os elementos acentuadores.....45

Quadro 7 E: Quantitativo sobre as manifestações associadas.....46

Quadro 7 F: Quantitativo sobre a concepção dos professores.....47

Quadro 7 G: Quantitativo sobre a auto-percepção frente as DA.....48

APÊNDICE 3

Quadro 8: Quadro-síntese dos dados recolhidos no 1.º Semestre/09.....17 e 18

APÊNDICE 4

Quadro 9: Quantitativo de referências sobre os termos elencados nos documentos sobre a Eti.....4

APÊNDICE 4

Quadro 11: Legenda para leitores dos diagnosticos analíticos.....5

Gráfico 1: Segunda representação sobre o quantitativo do termo.....43

Gráficos 2 A e B: Desempenho acadêmico dos alunos com DA. Notas dos alunos Gilmar e Felício.....19

Gráfico 3: Quantitativo sobre o baixo desempenho dos alunos no 1º semestre.....20

Gráfico 4: Desempenho acadêmico dos alunos Gilmar e Felício no 2º semestre.....42

Gráfico 5: Quantitativo sobre o baixo desempenho dos alunos durante todo ano letivo.....43

LISTA DE SIGLAS

DVD: mídia/cd em anexo, contendo os apêndices e anexos em arquivo de Power Point, e as audiogravações e videogravações.

DA: Dificuldades de Aprendizagem.

Eeti: Escola de tempo integral.

PAI: Pesquisa-ação Integral.

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

MT: Musicoterapeuta.

sic: Segundo informações dadas pelos sujeitos.

Ap.: Apêndice.

An.: Anexo.

Seduc/GO: Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

CoordTI: Coordenadora de Tempo Integral.

Pesq-col.: Pesquisador-colaborador.

PPP: Projeto Político Pedagógico.

IES: Instituição de Ensino Superior/Universidades/ Faculdades

LISTA DE AUDIO E VIDEO

Músicas

- Faixa 1- Como uma onda no mar (Lulu Santos)
- Faixa 2- Roda viva (Chico Buarque)
- Faixa 3- Cotidiano (Chico Buarque)
- Faixa 4 – Vamos Fugir (Gilberto Gil e Liminha)
- Faixa 5 – Dias Melhores (Jota Quest)
- Faixa 6- Trenzinho Caipira (Vila Lobos)
- Faixa 7 –Só porque você veio (Ir. Míria T. Kolling)
- Faixa 8 – Eu queria Mudar (pacificadores).
- Faixa 9 –Amigo Locutor (Victor e Léo)
- Faixa 10- Glamurosa (Furacão 2000)
- Faixa 11- Como Zaqueu (Regis Danese)
- Faixa 12 – Dança do Quadrado (MC SHAROM)
- Faixa 13 – Deus e Eu no sertão (Victor e Leo)
- Faixa 14 – Carro de Malandro (Pancadão)
- Faixa 15- We well rock you (Queen)
- Faixa 16 – Menino de rua (Pépe Moreno)
- Faixa 17- Depende de Nós (Ivan Lins)
- Faixa 18: Claire de Lune (C. Debussy)
- Faixa 19 : É Bonita (Gonzaguinha)
- Faixa 20 : Certas Coisas (Lulu Santos)

Vídeos

- Faixa 21 - Exemplo 1 (A a E): 1º encontro musicoterapêutico.
- Faixa 22 - Exemplo 2 (A a D): 2º encontro musicoterapêutico.
- Faixa 23 - Exemplo 3 (A a C): 3º encontro musicoterapêutico.
- Faixa 24 - Exemplo 4 (A e B): Extensão do 6º encontro musicoterapêutico.
- Faixa 25 - Clip Mensagem da Tese

RESUMO

NASCIMENTO, Sandra Rocha do.- ***A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia.*** 340.f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação- Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

A pesquisa, desenvolvida na linha de pesquisa *Cultura e Processos Educacionais*, tem como objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem numa escola de tempo integral, com o objetivo de compreender suas manifestações e propôr ações musicoterapêuticas à sua modificação. A metodologia baseou-se na pesquisa-ação integral, na perspectiva fenomenológica existencial, utilizando-se de diversas técnicas de coleta de dados e ações musicoterapêuticas interdisciplinares, numa atuação multidirecional sustentada na escuta musicoterapêutica, mediando experiências, ações e compreensões. Os resultados apontaram para três categorias axiais: espaço de vida interinfluentes, percepções intersubjetivas e atos inter-reflexivos, indicando que as dificuldades de aprendizagem devem ser vistas a partir de um *olhar diferenciado e ampliado*, no qual a musicoterapia se configura como espaço-tempo de trans-formação das dimensões do pensar, sentir e agir. O referencial teórico é subsidiário de Merleau-Ponty em sua proposta analítica da hiperdialética à proposição do diálogo com outros teóricos. Semelhante à complexidade do real, as dificuldades de aprendizagem e os multifatores interinfluentes são explicados por diferentes abordagens, através dos estudos das áreas de Educação, Psicologia e Musicoterapia (LEWIN, 1965;1973; FREIRE, 1970; RIBEIRO, 1994; BARCELLOS, 2004). As dificuldades de aprendizagem foram compreendidas de forma ampliada, por meio de uma *escuta diferenciada* que integrou saberes e discursos em seus *lôcus* variados à apreensão da mútua constituição entre sujeitos e meio. A partir dessa compreensão integral, conformamos a categoria seletiva –pensarsentiragir- levando a uma *mudança de olhar* sobre os fenômenos, em que *as dificuldades de APRENDIZAGEM se apresentam como uma disSONÂNCIA ENTRE PENSARSENTIRAGIR.*

Palavras-Chave: Musicoterapia na Educação; Escola de Tempo Integral; Dificuldades de aprendizagem;

ABSTRACT

NASCIMENTO, Sandra Rocha do.- **The *differentiated listening of learning difficulties: a thinkfeelact integral mediated by music therapy***. 340.f. Thesis (Program of Pós-Graduate in Education – Doctorate in Education)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

The project, developed at the line of research Culture and Educacional Process, analyse the difficulty of learning (DA) on a full time school with the objective to understand its expression and action proposition. The methodology based on a whole search action, at perspective existence phenomenon using lots of techniques, data collection and actions music therapy interdisciplinary multidirectional to support on listening, balancing experiences, actions and comprehension. The results point to three axial categories: life space interinfluente, intersubjective perception and acts interfectives, showing that DA must be seem to the *point of differential and amplification*, configurate music therapy as time- space of trans-formation to dimensions for think, feel and act. The referential theory and subsidiary of Merleau-Ponty, on her proposal analytical hyper dialectic the proposition of the dialog with other theory. Same as a real complex, a DA and multifactor's interinfluente are explained by different approaches, across study on education areas psychology and music therapy (LEWIN, 1965;1973; FREIRE, 1970; RIBEIRO, 1994; BARCELLOS, 2004). Learning difficulties were understood in a broad way, through a *differentiated listening* that integrated (knowledge and locus varied in their speeches) to the apprehension of the mutual constitution of subject and medium. Understanding this fully, depending on the category-selective -thinkfeelact-leading to a *shift of focus* on the phenomena, in which *LEARNING disabilities are presented as a disSONANCE BETWEEN THINKFEELACT*.

Key-works: music therapy in education; full time school; difficulty of learning;

INTRODUÇÃO

A música (...) nos induz a partilhar com o outro momentos nos quais, em outras condições, ficaríamos sozinhos, isolados (BARCELLOS, 1992a).

Foi no trilhar do caminho, entre formações, práticas e vivências, que se configurou o motivo pelo qual elegemos o tema das dificuldades de aprendizagem. Um caminho conformado por diversas experiências: professora de artes em escolas públicas, professora particular de música e coral na comunidade, musicoterapeuta em escolas especiais, supervisora de alunos em formação, realizando mini-cursos e palestras para professores em capacitação e tantas outras atuações. Antes e junto a elas, as experiências de uma formação diversificada: as aulas de piano desde os 6 anos de idade, o bacharelado e a licenciatura em música, o curso de arquitetura e os técnicos em música e decoração de interiores, seguidos das pós-graduações em psicopedagogia e musicoterapia. Tangenciando essas diversas experiências e diferenças de olhares e ações, as experiências de vida cheias começos e recomeços, diálogos com pessoas tão diferentes e as experiências de ser filha, mãe, esposa, amiga. No centro de todo esse caminhar, a *música*, que com sua característica principal de ser essencialmente transdisciplinar e não-referencial, interligou as experiências e os saberes adquiridos em cada uma delas, proporcionando outros sentidos e mais sentidos a cada momento de reflexão sobre as mesmas.

As dificuldades de aprendizagem (DA), associadas sempre a um sujeito que as manifeste, se apresentam através de múltiplas expressões que se transformam em discursos que *falam sobre* o não-aprender e os fatores que as influenciam. Aproximando-nos do tema, outros fatores confirmaram o ensejo por investigá-lo.

Encontramos uma ênfase na utilização das linguagens gráficas nos processos diagnósticos à DA junto as crianças, entre elas o desenho e as expressões dramáticas, proporcionando a compreensão das dificuldades através das analogias estabelecidas com suas expressões. No entanto, a utilização da música ou da expressão musical dos sujeitos para tal finalidade ainda não se fazia presente nas investigações, centrando-se nos estudos sobre o desenvolvimento ou aquisição de capacidades cognitivas.

Ainda na atualidade, observamos a presença da subutilização da música no contexto escolar, sendo empregada indiscriminadamente, sem planejamento e sem a devida consciência sobre os efeitos do fenômeno sonoro-musical nos indivíduos.

Segundo Nogueira (s/data), muitas vezes a música se configura como “pano de fundo” para as atividades pedagógicas, embora o tema da sub-utilização da música no espaço escolar seja amplamente discutido na área da Educação Musical. Nogueira (s/data) constatou que “o trabalho pedagógico na área de música encontra-se bastante defasado em relação a outras áreas do conhecimento, as quais, em sua grande parte, já apontam para uma concepção de educação infantil mais crítica e transformadora”(p.03).

A autora sustenta que a música “não está presente na rotina das crianças, e as poucas atividades com a linguagem musical aconteciam sem a intervenção das educadoras (música ambiente)” (p.08). Mesmo propondo intervenções durante sua pesquisa, a autora verificou pouca modificação na dinâmica do uso da música na escola, em que afirma com indignação:

os CDs mais ouvidos, isto é, os escolhidos pelas educadoras para serem executados para as crianças, eram os grandes sucessos comerciais, cujos trabalhos pedagógicos musicais limitavam-se àquilo que é apresentado na TV, inclusive com a reprodução fiel das coreografias e movimentos. Outra forma freqüente de utilização dos CDs era como música ambiente, isto é, sem nenhuma preocupação com uma escuta ativa por parte das crianças. (...) mesmo a opção pela prática da apreciação musical pressupõe um direcionamento pedagógico por parte do educador, isto é, nada que se assemelhe a um mecânico ato de ligar o aparelho de som para se “ouvir” qualquer canção enquanto acontece o lanche ou se espera a chegada do responsável, ao final do dia. (...) (p.08).

A partir desse estudo, ainda é possível evidenciarmos o quanto a música é utilizada de forma descontextualizada e sem planejamento dentro do ambiente escolar, sendo explorada, muitas vezes, através dos exemplos midiáticos e negando toda a riqueza cultural do universo musical infantil e pessoal de cada aluno.

Sustentando essa afirmativa, Granja (2006) afirma que o atual quadro da música na educação se configura, dentro do currículo, da seguinte forma:

a Música está longe de ocupar um lugar de destaque. Ainda que esteja presente em parte das atividades de integração e/ou em atividades lúdicas nas séries iniciais da educação, à medida que as séries avançam, a Música vai perdendo espaço dentro do currículo para as disciplinas mais tradicionais como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia etc. Quando mantida no currículo, é tratada como disciplina isolada, desvinculada de

um projeto educacional integrado. Outras vezes, permanece no currículo como disciplina optativa, destinada àqueles poucos que tem talento ou que já tocam algum instrumento (op.cit., p.16).

O autor ainda expõe, com propriedade, que alguns fatores inviabilizam a presença da música na escola, tais como: a desvalorização da música enquanto conhecimento e sua desvalorização pela sociedade; a separação encontrada entre a arte e a ciência; a incompreensão da necessidade de um especialista em linguagem musical para o ensino de música; e a falsa idéia da aprendizagem musical, destinada somente a pessoas com dom, contrapondo-se aos seus pares que se tornam apenas consumidores.

No entanto, algumas discussões (ZAMPRONHA, 2007; SCHAFER, 1991), mesmo que tímidas, avançam acerca da música como integralizadora de conhecimentos intra e inter-relacionais, buscando desenvolver o indivíduo em sua integralidade. Zampronha (2007) ao defender a utilização da música na educação, enfatiza que

(...) o projeto educacional (as propostas educativas) deve ser alimentado de mais esta ferramenta, a *musical*, estimulando o educando a *ser o que é*. (...) a ferramenta musical *liberta* na medida em que, não sendo conceitual, possibilita ao educando estruturar *valores* dentro dos inúmeros expostos e propostos no universo cultural, possibilitando-lhe atribuir significação, ao mesmo tempo que estabelece um sentido para a sua existência (p.129).

A autora ainda afirma que,

para além da lógica e do pensamento rotineiros, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas, a vivência musical que se pretende na educação *não* diz respeito apenas ao exercício de obras caracterizadamente *belas*, assinaladamente *bem-feitas*, mas sim a todas as que *motivem* o indivíduo a romper pensamentos prefixados, *induzindo-o* à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfim para a sua condição de ser pensante (p.128).

A partir destas considerações, observamos que poucos trabalhos são encontrados associando as expressões musicais na identificação e/ou modificação das DA. Referindo-nos à utilização da música na educação, alguns estudos (BEYER, 1999; PARIZZI,2007) centram-se na compreensão do desenvolvimento musical dos indivíduos, enfocando na aquisição de habilidades perceptivas e cognitivas.

Ampliando na discussão sobre a música no ambiente escolar, Barbosa e Ilari (2007) sustentam que “o repertório da escola é influente na vida das crianças.

Independente do estilo musical dos pais, as crianças cantam mais as músicas que elas aprendem na escola” (p.221). Porém, a não consideração efetivada pelos educadores acerca da influência da música na constituição dos sujeitos ocasiona em práticas educativas caracteristicamente tradicionais.

Beyer (1999) afirma que os educadores musicais

acabam seguidamente por ensinar de modo preponderante os princípios da teoria musical e técnica instrumental, transformando a atividade musical – que na rua, nas festas, nos bailes etc, é tão atraente e contagiante- em algo enfadonho e cansativo para os alunos” (s/p).

Aponta ainda as contradições entre o grande potencial criativo e musical da população brasileira em contraposição com uma utilização inexpressiva nas escolas, afirmando que “a impressão que se tem é que música é algo para se usufruir, curtir, cantar, dançar, tocar, mas não algo para se saber. Parecem formar-se, assim, dois mundos de existência da música” (ibid.).

Quando são discutidas as problemáticas relacionadas à aprendizagem, os estudos sobre a utilização da música verticalizam para investigações e práticas interventivas musicoterápicas contidas dentro dos contextos da educação especial e ou clínico, junto a indivíduos com necessidades especiais e/ou deficiências e/ou psicopatologias, com vistas ao proporcionamento da interação social até a ampliação e/ou reestruturação das funções psiconeurológicas através da música.

A área da Musicoterapia¹ utiliza a música e seus elementos constitutivos numa prática terapêutica, discutindo sobre o *fazer musical* dos pacientes (cantar, tocar num ou outro instrumento, como toca ou canta, as inter-relações entre sujeitos, dançar entre outras ações) como expressões reveladoras de seu mundo interno. Sustentada em investigações da Psicologia da Música entre outras, tem como foco as influências da música sobre o ser humano nos diversos aspectos de constituição dos sujeitos.

Vários estudos (QUEIROZ, 2003; BLASCO, 1999; ZAMPRONHA, 2007) são encontrados objetivando compreender como a música atua no cérebro humano ativando áreas lesadas ou que possam substituir funções perdidas, sustentando o

¹ Segundo a definição elaborada pela World Federation of Music Therapy, a Musicoterapia “é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia, harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida” (RUUD, 1998 apud BRUSCIA, 2000, p 286).

processamento dos estímulos musicais por diferentes regiões cerebrais possibilitando a integração neuronal. Zamprónha (2007) afirma que dentre as várias possibilidades de influência da música, esta “estimula a inteligência tanto no domínio do cérebro-racional (neocórtex) quanto do cérebro-emocional e do cérebro-sentimental (sistema límbico), todos constitutivos do córtex, embora exerçam funções diferentes” (p.122). Para Queiroz (2003, p.34) “o modo global e integrador da música nos envolver talvez seja reflexo de sua decodificação multiprocessada pelo cérebro”.

Blasco (1999) aborda a influência da música nos aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, intelectuais, sociais e espirituais do ser humano, evidenciando o *pôrque* desta ser terapêutica:

cuanto mayor es el número de conexiones que se establecen entre neuronas, mayor será la extensión de la memoria; como consecuencia, podemos decir que aprendiendo cómo programar el mayor número posible de neuronas, nuestra experiencia musical podrá tener más puntos de referencia(p.63).

Em relação aos aspectos psicológicos da música, a autora ainda afirma que

es un hecho incuestionable que la música puede expresar sentimientos de amor, odio, tristeza, temor, alegría, desesperación, terror, miedo, angustia, etc. Sin embargo, la gran cuestión no resuelta es saber el cómo y el porqué; sabemos de qué manera se percibe un sonido, pero no cómo una música se transforma en emoción (BLASCO, 1999, p.71).

Importante para este estudo são as afirmações que a autora traz sobre os efeitos intelectuais da música no ser humano, quais sejam: proporciona o desenvolvimento da capacidade de atenção, estimula a imaginação, estimula a criatividade, é fonte de admiração, desenvolve a memória, entre outros aspectos. Para a autora, a música

ayuda al niño a transformar su pensamiento, eminentemente pre-lógico, en lógico, debido a que la música da conciencia de tiempo y ello sin apagar su afectividad. (...) desarrolla el sentido del orden y análisis. Esto es fundamental; en educación el orden está relacionado sobre todo con el ritmo y el análisis que el estímulo musical le impone, y obliga a hacer constantes juicios de valor no sólo a nivel consciente, sino también subconsciente. Es la mejor iniciación a estas cualidades para el niño pequeño (op.cit., p.75).

Em Musicoterapia encontramos diversos estudos (BENENZON, 1985; 1998; BARCELLOS, 1992; 2004; MILLECO, 2001; COSTA, 1999 entre outros) que

sustentam a utilização da música através de ações terapêuticas com base no tripé: corpo-som-música.

Segundo Bruscia (2000),

a musicoterapia é incrivelmente diversa. Ela é atualmente utilizada em muitos e diferentes *settings* clínicos, para tratar uma grande variedade de problemas de saúde, de um sem número de tipos de clientela. Seus objetivos e métodos variam de um *setting* e cliente a outro, e de um musicoterapeuta a outro, dependendo da orientação teórica do terapeuta e de sua formação(p.165).

O autor ainda discorre sobre a utilização ou aplicabilidade da musicoterapia em salas de aula, denominando-a como uma *prática didática*, sustentando como foco “ajudar os clientes a adquirirem os conhecimentos, comportamentos e habilidades necessários para uma vida funcional e independente e para a adaptação social. Em todas essas práticas, alguma forma de aprendizagem está no primeiro plano do processo terapêutico” (ibid).

Destacamos os estudos realizados por Barcellos (1992a) ao enfatizar a abertura do(s) canal(ais) de comunicação com um indivíduo baseada na utilização de elementos pertencentes a cultura dos sujeitos, configurando sua Identidade Sonora², enfatizando a importância da cultura e afirmando que os elementos do contexto social influenciam, efetivamente, no processo de individuação das pessoas.

Mas os estudos da musicoterapia ainda não chegaram à área da educação principalmente aos indivíduos normativos e com aplicabilidades inseridas no contexto escolar, em que os estudos sobre o uso da música e da musicoterapia, relacionados às dificuldades de aprendizagem, se encontram muito incipientes. As investigações da área ainda priorizam os casos psicopatológicos, inseridos em contextos clínicos ou instituições especializadas, objetivando processos de reabilitação e/ou terapêutica quando dos déficits e deficiências já configuradas.

A partir de alguns dados advindos de nossas práticas musicoterapêuticas realizadas na educação, verificamos a existência de similaridades entre o desempenho acadêmico e as expressões sonoro-musicais dos indivíduos, suscitando o interesse pelo aprofundamento na temática que identificassem uma possível analogia entre as

²“Entendemos como identidade sonoro-musical de um indivíduo, o que Benenzon (1985) chama de “ISO Gestáltico”, isto é, o que resume nossos arquétipos sonoros, nossas vivências sonoras gestacionais intra-uterinas e nossas vivências sonoras do nascimento e infantis, até nossos dias” (BARCELLOS, 1992a, p.38).

condutas psico-musicais (NASCIMENTO, 1999)³ e as condutas de aprendizagem dos educandos.

Avançando em nossos estudos, identificamos uma lacuna nas investigações sobre a aplicabilidade da musicoterapia na educação com indivíduos normativos. Logo, a Musicoterapia no contexto escolar ou na educação regular encontra-se como um campo investigativo a ser explorado. A Musicoterapia no contexto escolar é uma ação ainda pouco vislumbrada tanto pelos profissionais da própria área quanto pelos demais sujeitos que constituem a equipe das instituições escolares. Dentre os fatores que interferem no avanço desta perspectiva, encontramos a falta de compreensão sobre as diferenças entre o uso da música com fins pedagógicos (da área da educação musical) e sua utilização com fins terapêuticos (objetivo da musicoterapia), na qual tais diferenças nem sempre são bem percebidas pelos atores da escola gerando enganos e comparações equivocadas entre o *fazer musical* auto-expressivo de uma vivência musicoterapêutica e os aspectos pedagógicos-artísticos e recreacionais na utilização em educação musical.

Visualizando a aplicabilidade da musicoterapia no campo da Educação, realizamos alguns mini-cursos durante o Festival Internacional de Inverno de Brasília⁴, nos anos de 2007 e 2008, com o objetivo de proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas através das vivências com experiências musicais musicoterapêuticas. Mediante os resultados obtidos verificamos que as problemáticas encontradas no processo ensino-aprendizagem realmente não se centram apenas num dos pólos - professor e aluno-, mas encontram-se inter-influenciadas, continuamente, por todos os fatores que compõem a aprendizagem.

Diante desses fatores, a questão norteadora da pesquisa configura-se através da seguinte indagação: como compreender, através da mediação da musicoterapia, como se manifestam e/ou se modificam e/ou se mantêm as dificuldades de aprendizagem dentro do contexto escolar de tempo integral?

³ O termo *Condutas Psico-musicais* foi proposto pela autora a partir de estudo monográfico (NASCIMENTO, 1999) onde se investigou as influências da Musicoterapia no comportamento de alunos com altos índices de agressividade, inseridos no contexto escolar. Definiram-se como as condutas manifestadas no setting musicoterapêutico que “parecem retratar as características psicológicas do grupo (e/ou de um cliente) projetadas nas manifestações sonoro-musicais e movimentações corporais. (...) representam TUDO que o sujeito “escolheu” durante o “*seu momento*” de fazer música junto com um grupo, retratando seus aspectos psico-afetivos” (p.27).

⁴ Durante o Festival Internacional de Inverno de Brasília (UnB) efetivamos os seguintes mini-cursos: *Re-significando o ato pedagógico através da musicoterapia* (2007) e *Re-significando o ato escolar e Violência no espaço escolar: construindo alianças* (2008), para professores da rede pública do GDF. Foram estruturados e desenvolvidos pelas musicoterapeutas Prof^a Dr^a Leomara Craveiro de Sá e Prof^a Ms Sandra Rocha do Nascimento (EMAC/UFG).

Traçamos como objetivos propor uma conceitualização ampliada sobre as dificuldades de aprendizagem, verificando a mediação da Musicoterapia no processo ensino-aprendizagem nas escolas regulares de tempo integral com vistas à compreensão e proposição de mudanças nesse *locus*.

Neste sentido, efetivamos uma pesquisa-ação integral na perspectiva fenomenológica existencial⁵. Sustentamo-nos na perspectiva fenomenológica existencial apresentando as três dimensões do discurso fenomenológico -descrição, compreensão e interpretação (REZENDE, 1990) -, possibilitando o emergir de significados a partir das ações ou discursos advindos das expressões dos sujeitos. A *epoché* ou redução fenomenológica merleau-pontiana configurou-se como condição *sine qua non* em todo o processo da pesquisa, sustentando a escuta musicoterapêutica quer na recolha dos dados, na proposição das ações e na análise dos fenômenos.

Sendo o objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem, centrando na apreensão sobre as manifestações do não-aprender, se fez necessário observar como aquelas *se dão* na realidade em que estão inseridas, conformando a discurso descritivo fenomenológico. Optamos pela efetivação da pesquisa num contexto escola de tempo integral, apreendendo as especificidades que a compõem e as mudanças geradas a partir das ações musicoterapêuticas efetivadas.

A análise foi realizada simultaneamente com a recolha dos dados, utilizando algumas ferramentas analíticas da Teoria Fundamentada (STRAUSS & CORBIN, 2008), em que os significados apreendidos proporcionaram o desvelamento de conteúdos que conformaram um dos sentidos possíveis à compreensão.

O método analítico fundado por Merleau-Ponty (1999), a *hiperdialética* ou *dialética sem síntese*, propondo um movimento sempre constante com abertura permanente às mudanças do mundo sem tornar-se preso a sínteses definitivas, sustentou a discussão teórica ou a dimensão interpretativa do discurso fenomenológico, conformado no diálogo entre diversos autores que buscam compreender os fatores que influenciam na aprendizagem levando aos casos de DA. Nesse diálogo entre as áreas da Educação, Psicologia e Musicoterapia, os conceitos estruturantes *estrutura fenomenal dialética* e *intersubjetividade* (MERLEAU-PONTY, 1975; 1999) subsidiou a

⁵ O projeto de pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e aprovado pelo CNPq, sendo contemplado à bolsa de doutoramento em 2008. A pesquisa foi desenvolvida com a participação de graduandos e egressos do Curso de Musicoterapia e outros pesquisadores colaboradores participantes do Grupo de Pesquisa em Musicoterapia na Educação (EMAC-UFG), coordenado pela pesquisadora.

aproximação entre os diferentes olhares, objetivando compreender nosso objeto de estudo em sua dimensão mais global possível, apontando para a compreensão da integração do homem e do mundo em sua mútua constituição. Os autores com os quais dialogamos em busca de um *novo olhar* sobre as dificuldades de aprendizagem e os multifatores interinfluentes tinham, em comum, a consideração pela complexidade das DA.

Na apresentação da tese, encontra-se desvelada uma característica particular: criar ou recriar diferentemente do *já conhecido*, quer objetos, imagens, associações ou mesmo circunstâncias, buscando novas formas de ver e agir. Propomos fazer uma analogia com a música, configurando o material tal qual uma obra musical, em que a cada capítulo são apresentadas as diversas percepções acerca de um mesmo tema – as dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral.

Junto ao texto principal, apresentamos diversos elementos sonoros, imagens, associações figurativas, sensações, lembranças, sentimentos que, possivelmente, exigirão um movimento maior para a realização da leitura⁶. Agregando esses elementos ao texto, propomos a configuração de uma escuta diferenciada sobre as dificuldades de aprendizagem e os múltiplos fatores interinfluentes que a compõe, favorecendo a construção de outros olhares ou uma outra escuta sobre os fenômenos. A integração desses diversos discursos nos proporciona entrar em ressonância com a complexidade encontrada no contexto escolar.

Durante a leitura do texto, uma condição apresenta-se *sine qua non*: realizar a suspensão dos juízos, evitando incidir, *a priori*, em uma atitude crítica, considerando-se que os fenômenos serão apresentados sob a forma de discursos verbais, não-verbais, imagéticos, sonoros e musicais. Propomos apresentar o discurso fenomenológico em suas três dimensões: o discurso descritivo, o discurso compreensivo e o discurso interpretativo (REZENDE, 1990). Faz-se necessário, portanto, realizar a leitura integral do texto para que se obtenha uma visão do todo voltada para a proposta de uma escuta diferenciada sobre as dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral. O exercício de revisitar os dados por diversas vezes, incansavelmente, deverá estar imbuído da atitude fenomenológica e dialética, colocando-nos em constantemente

⁶ Para aproveitar todos os elementos apresentados nesta tese, sugerimos que a leitura do texto principal seja complementada pela utilização do computador utilizando o programa Power Point-Windows e Windows Media Player (versão Office 2007), para acessar os arquivos contendo os apêndices e anexos. Sugerimos a reprodução dos exemplos sonoros e videogravações referidos ao longo do texto, uma complementação ilustrativa da tese.

indagação, com vistas a buscar outras formas explicativas sobre o já conhecido.

No primeiro capítulo, denominado **A Metodologia da pesquisa e da ação**, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, fundamentando-nos na pesquisa-ação integral (MORIN, 2004) numa perspectiva fenomenológica existencial (MERLEAU-PONTY, 1999), que subsidiou a recolha dos dados e as ações musicoterapêuticas, conformando uma proposta investigativa e de intervenção junto as DA na escola de tempo integral.

No segundo capítulo, denominado **Paisagens Polifônicas⁷- A contextualização das dificuldades de aprendizagem**, apresentada como a primeira percepção sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escola de tempo integral, intentamos *dar a conhecer* sobre as manifestações das dificuldades de aprendizagem nesse *locus*⁸. Valendo-nos da redução fenomenológica à conformação do discurso descritivo fenomenológico, os dados se constituem na descrição dos múltiplos fatores que interinfluenciam o processo ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo ou segunda percepção, denominado por **Colóquios Musicoterapêuticos- As ações musicoterapêuticas mediando a escuta sobre as dificuldades de aprendizagem**, damos continuidade no discurso descritivo fenomenológico apresentando as *condutas psico-musicais* manifestadas pelos diversos atores através da proposição de experiências musicais musicoterapêuticas, iniciando com os alunos investigados e ampliando para os atores da comunidade escolar. Finalizamos com as compreensões dos próprios sujeitos sobre as trans-formações percebidas a partir das diversas ações musicoterapêuticas.

Durante esses dois momentos (o segundo e terceiro capítulo), a leitura deverá ser tangenciada por uma atitude de abertura, configurando-se na redução fenomenológica. Segundo Rezende (1990, p.18), “ a atitude descritiva e o discurso a ela correspondente decorrem da “volta às próprias coisas” para redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações fornecidas pelas fontes secundárias e que, por isso mesmo, devem ser postas entre parênteses”.

No quarto capítulo, denominado **Intermezzo de Sentidos- Outras escutas sobre as dificuldades de aprendizagem**, apresentamos a terceira percepção na qual

⁷ Utilizaremos alguns termos da área da música buscando construir uma interlocução entre as áreas da música e da educação, possibilitando *escuta diferenciada* sobre os fenômenos investigados. Nas nomeações dos capítulos utilizamos alguns termos da área da música, trazendo suas definições e nossas compreensões relacionadas à temática.

⁸ Utilizaremos o termo *locus* para se referir ao sentido de ‘lugar’, como espaços e tempos que caracterizam as atuações dos sujeitos.

discorreremos sobre os dados apreendidos, revisitando suas descrições, com vistas à configuração do discurso compreensivo fenomenológico. Gerando as conceitualizações e as categorias, através da utilização de ferramentas analíticas da Teoria Fundamentada, apontam para um dos possíveis sentidos apreendidos, visto que como sustenta Rezende (1990, p.27), “a fenomenologia *busca* a compreensão, embora com a certeza de nunca a alcançar em sentido pleno”.

No quinto capítulo, denominado ***Sinfonia de Percepções- Dos diversos discursos a um pensarsentiragir sobre as dificuldades de aprendizagem***, efetivamos a quarta percepção sobre as dificuldades de aprendizagem, configurando-se como o discurso interpretativo fenomenológico construído no diálogo dos diversos teóricos sustentados na abordagem humanista ou em compreensões ampliadas sobre a Educação e a Música. Iniciamos com os *discursos já dados* sobre as causalidades das dificuldades de aprendizagem e alguns aspectos referentes ao contexto educacional de tempo integral, entrando em ressonância com os discursos desvelados junto aos atores da escola. Avançando na interlocução entre as áreas da Educação, Psicologia e Música, e em específico da Musicoterapia, fundamentados na hiperdialética merleau-pontiana, intentamos alcançar uma compreensão ampliada sobre as dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral.

Nas ***Considerações em Continuum***, chegamos a um dos sentidos possíveis à compreensão das dificuldades de aprendizagem e as ações que as possam modificar, evidenciando sua constituição e trans-formação multifatorial, interinfluyente e multidirecional. Em ressonância com a música, o presente estudo sobre as dificuldades de aprendizagem imprime-nos a seguinte mensagem:

*Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia
tudo passa tudo sempre passará
A vida vem em ondas como um mar
Num ir e vir infinito
TUDO O QUE SE VÊ NÃO É IGUAL AO QUE A GENTE
VIU HÁ UM SEGUNDO
TUDO MUDA O TEMPO TODO NO MUNDO....
(Como uma onda no mar, Lulu Santos)⁹ ♪*

⁹ Para ouvir a música acesse o anexo em DVD, faixa nº 1.

1. A METODOLOGIA DA PESQUISA E DA AÇÃO

*A reflexão só é verdadeiramente reflexão
(...) se se conhece como
reflexão-sobre-um-irrefletido
e por conseguinte,
como uma mudança de estrutura
de nossa existência
(Merleau-Ponty, 1999).*

A complexidade do fenômeno investigado, as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar de tempo integral (Eeti), exigiu um método investigativo tão dinâmico quanto a realidade escolar e as diversas manifestações dos sujeitos.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia que subsidiou a investigação bem como as especificidades metodológicas das ações musicoterapêuticas. Segue-se com os critérios à eleição e exposição dos dados, finalizando com o método analítico utilizado.

Efetivamos, à exposição metodológica, a diferenciação entre a *metodologia da pesquisa* e a *metodologia das ações*. A primeira refere-se às ações da pesquisa como um todo, isto é, os passos à realização de toda a coleta de dados. A segunda refere-se somente às ações e/ou intervenções que, fazendo parte do tipo de pesquisa-ação com vista às mudanças no contexto pesquisado, se configuraram como ações mediadas pela musicoterapia.

1.1 A metodologia da pesquisa

A pesquisa de campo desenvolveu uma proposta de pesquisa-ação integral (MORIN, 2004), numa abordagem quali-quantitativa. Morin (2004) propõe a seguinte definição operacional para a Pesquisa-ação Integral (PAI):

é aquela que visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva, eficaz e incitativa e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não-estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão (MORIN, 1986 apud 2004, p.60).

Tendo em vista a forma de apreensão do objeto de estudo, buscando compreender os fenômenos a partir de suas manifestações e sentidos dados pelos

sujeitos assentados na realidade em que se inserem, sustentamos o desenvolvimento da pesquisa-ação integral na perspectiva fenomenológica-existencial merleau-pontiana (MERLEAU-PONTY, 1999).

1.1.1 O método fenomenológico existencial

Como premissa inicial, a “impossibilidade de percebermos sentido *fora* do lugar de sua manifestação, a existência” (REZENDE, 1990, p.19), tornou-se o fator fundante à compreensão das dificuldades de aprendizagem (DA) através da descrição a partir de suas manifestações *no* contexto em que se inserem e *pelos* sujeitos que as expressam.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p.1),

a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências (...). Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as *essências na existência*, e não pensa que se possa *compreender o homem e o mundo* de outra maneira senão *a partir de sua “facticidade”*. (grifo nosso)

Nesse enunciado, encerram-se três grandes aspectos que nos fizeram optar por esse método: compreender a essência dos fenômenos humanos inseridos e a partir de sua existencialidade no mundo. Sendo assim, o trabalho fenomenológico centra-se em “retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente” (MERLEAU-PONTY, op.cit., p. 4).

Como sustenta Merleau-Ponty (1999, p.1), a fenomenologia

é uma filosofia transcendental que *coloca em suspenso*, para compreendê-las, as afirmações da *atitude natural*, mas é também uma filosofia para a qual o *mundo já está sempre “ali”*, antes da reflexão, como *uma presença inalienável*, e cujo esforço todo consiste em *reencontrar este contato ingênuo com o mundo*, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (...) É a **tentativa de uma descrição** direta de nossa experiência tal como ela é (...). (grifo nosso)

Rezende (1990) sustenta que “a intuição das essências, visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita”(p.17). Faz-se necessário “redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações

fornecidas pelas fontes secundárias e que, por isso mesmo, devem ser postas entre parênteses” (REZENDE, 1990, p.18). Segundo o autor, o discurso fenomenológico ou descrição fenomenal deve compreender as três dimensões: a atitude descritiva, a busca de compreensão e interpretação, efetivando constantemente a redução fenomenológica, considerada como impossível de ser alcançada enquanto *fim*. Propõe compreender o discurso descritivo fenomenológico composto das seguintes características, que devem atuar juntas: descrição significativa, descrição pertinente, descrição relevante, descrição referente, descrição provocante e descrição suficiente.

A partir dessas premissas, optamos por sustentarmos-nos no método fenomenológico existencial com vistas a recolha e descrição dos discursos expressos¹⁰ à compreensão dos sentidos dados *sobre e junto* as dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral, considerando-as *no locus* em que se encontram.

1.1.2 A pesquisa-ação integral e a fenomenologia existencial

No estudo que realizamos propomos a utilização da pesquisa-ação integral como modalidade investigativa à proposição de ações no espaço escolar.

Diversos tipos de pesquisa-ação¹¹ encontram-se sistematizados, focando em perspectivas diferentes e compondo delineamentos variados. Barbier (2002) apresenta esquematicamente a diversidade metodológica que podemos encontrar na utilização da pesquisa-ação, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

¹⁰ Compreendemos como **discursos** as diversas expressões dos sujeitos do contexto escolar de tempo integral, quer sejam verbais (manifestadas através da fala, representações, percepções), quanto não-verbais (desde expressões faciais, movimentações corporais, entonações etc) bem como culturais (registros escritos, objetos culturais encontrados).

¹¹ O termo *pesquisa-ação* foi estruturado pelo teórico Kurt Lewin, que desenvolveu, por volta de 1946, as primeiras pesquisas objetivando a mudança de comportamentos de grupos sociais no momento pós-guerra nos Estados Unidos. A característica principal desse tipo de pesquisa qualitativa aplicada é a *mudança*. A partir de um processo de pesquisa, proporciona aos sujeitos “novas formas de perceber e de lidar com a situação” (GHEDIN e FRANCO, 2008). Desta forma, a pesquisa-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.292).

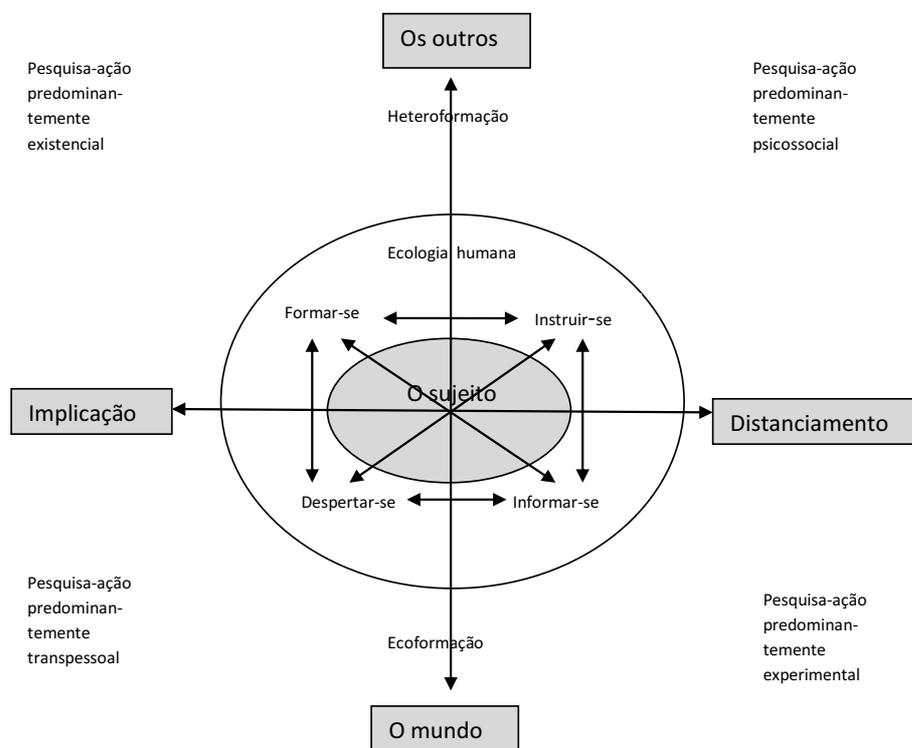


Figura 01: Modelo sobre os tipos de pesquisa-ação (BARBIER, 2002, p.75).

Podemos verificar no modelo apresentado por Barbier (2002), que os diferentes tipos de pesquisa-ação se configuram em relação a dois eixos básicos: o primeiro, à implicação e ao distanciamento; e o segundo, o mundo e os outros. Na intersecção dos dois eixos, encontra-se o “universo ecológico dos sujeitos, onde interagem as dimensões de sua autoformação nos planos intelectual (instruir-se, informar-se), afetivo e existencial (formar-se) e transpessoal (despertar)” (BARBIER, 2002, p.75). Quatro tipos de pesquisa-ação decorrem destes dois eixos:

- *pesquisa-ação predominantemente psicossocial*: “corresponde às pesquisas que visam a uma análise social ou psicossocial” (op.cit., p.75), conservando um distanciamento do pesquisador necessário à realização da pesquisa”. Alguns autores são referenciados por Barbier como representantes dessa modalidade de pesquisa-ação, tais como: André Lévy, a equipe de Alain Touraine e Jean Dubost.

Atentando-nos à figura, no canto superior à direita, observamos que esse tipo de pesquisa pressupõe mais a instrução, de si mesmo e dos outros (heteroformação), com um nível de implicação menor do pesquisador, ocasionando seu distanciamento dos sujeitos participantes.

- *pesquisa-ação predominantemente experimental*: trata principalmente de “produzir conhecimento o mais generalizável possível ou de fazer uma investigação “rigorosa” para informar os que têm poder de decisão” (p.76). Os autores referenciados são: Kurt Lewin e Michelle Lessard-Hébert.

Na figura, canto inferior direito, a pesquisa sugere o enfoque na aplicação de estratégias ou informações, com objetivo de informar-se e proporcionar a adaptação dos sujeitos ao meio, mantendo o distanciamento entre o pesquisador e os participantes.

- *pesquisa-ação predominantemente existencial*: situada “no lado da mais intensa implicação” (op.cit., p.74), como apresentado na figura, no canto superior esquerdo, tem como objetivo realizar propostas formativas aos sujeitos e ao pesquisador, com alto grau de implicação deste. Pesquisadores como André Morin, com a Pesquisa-ação Integral (PA-I); Georges Lápassade, com a Etnossociologia; e o próprio René Barbier, com a proposta da Pesquisa-ação Existencial (PAE), são referenciados como representantes dessa modalidade de pesquisa-ação.

Barbier (2002), ao definir a PAI (ou como apresenta PA-I), sustenta-a como um tipo de “pesquisa-ação predominantemente existencial (...) um tipo de pesquisa **por, para, sobre e- sobretudo- com os atores**, amplamente implicacional, sem excluir o rigor metodológico” (p.77) (grifo nosso). O autor continua, expondo “a PA-I é uma dialética entre os fatos objetivos e os fatos subjetivos, uma interação contínua entre ação e reflexão” (op.cit., p.80). Sendo assim, a PA-I tem em sua essência a inclusão do pensamento reflexivo que deve ser realizado dentro de um campo, em que “a mudança consiste em passar de um estado para o outro” (op.cit., p.81).

- *pesquisa-ação predominantemente transpessoal*: refere-se a pesquisa na qual várias pessoas, organizadas em redes, “participam frequentemente de uma pesquisa sempre pessoal, porque essencialmente interior, ou de muitas, em lugares apropriados” (op.cit., p.76). Pesquisadores como Françoise Champion, Danièle Hervieu-Léger, Jean Vernet, são representantes dessa modalidade de pesquisa-ação, segundo Barbier (2002).

Atentando-nos novamente à figura, no canto inferior esquerdo encontramos esse tipo de pesquisa-ação que visa despertar a consciência dos participantes e do

pesquisador, num alto grau de implicação, com vistas à ecoformação, sendo essa metodologia pouco explorada em Ciências da Educação.

Essas dimensões da pesquisa-ação assemelham-se com as forças dinâmicas encontradas nos processos musicoterapêuticos identificadas por Bruscia (2000). O autor aponta a configuração de seis modelos básicos nas práticas clínicas musicoterápicas que objetivam estruturar as experiências dos clientes durante o processo, indo desde propriedades mais objetivas até as propriedades transpessoais da música. Enfatiza que cada modelo se diferencia “de acordo com o foco da experiência do cliente” (p.140).

Mesmo com a grande diversidade de pesquisa-ações, alguns aspectos em comum são encontrados na maioria das investigações: a **mudança** como meta, não somente dos sujeitos, mas do próprio pesquisador e o **movimento em espiral** do delineamento metodológico, tornando-se uma das características principais da pesquisa-ação.

Morin (2004) estabelece cinco componentes ou dimensões fundamentais ou “análise do processo”, como denominado pelo autor, considerados interdependentes à compreensão e resolutividade de um problema, apontando a dimensão ideal¹² em cada aspecto, como mostra a Figura 2.

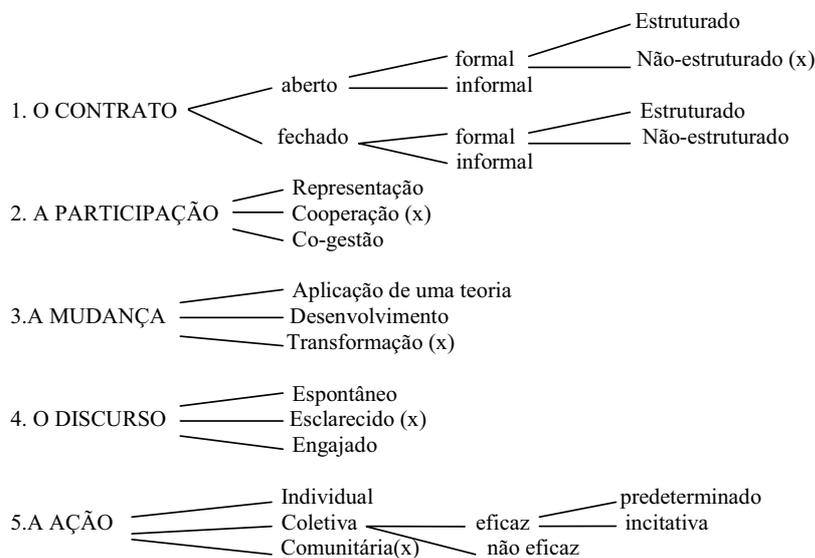


Figura 02: Grade de análise do processo da PAI (MORIN, 2004, p.61).

¹² O sinal (X) mostra a dimensão ideal sustentada por Morin (2004) para a efetivação da pesquisa-ação integral.

Para Morin (2004), os níveis ideais ao alcance da PAI são: o **contrato** no nível aberto, formal e não-estruturado; a **participação** no nível cooperativo; a **mudança** que visa a transformação; um **discurso** esclarecido; e uma **ação** coletiva e até comunitária. Mesmo apresentando outros níveis diferentes das cinco dimensões da pesquisa-ação integral, que indicam a grau de alcance da PAI, todos são compreendidos de maneira dinâmica e sistêmica.

Visualizando a grade de análise do processo da PAI, compreendemos que a sequência das dimensões deva ser modificada, apresentando-se da seguinte forma: iniciando com o contrato, segue com a participação, o discurso, a ação e finalizando com a mudança, ao configurar-se como o objetivo final a ser alcançado. Compreendemos que a pesquisa-ação integral, enfocando com maior relevância a implicação e participação dos sujeitos e do pesquisador em seus *locus* de ação, numa perspectiva auto e heteroformadora geradora de modificações em seus discursos, incorrerá em ações que levam às transformações, avançando para a perspectiva de *trans-formações*, como *formações para além de*.

Elucidando sobre as dimensões da PAI, alguns aspectos se tornam importantes de serem conhecidos. Morin (2004) sustenta que a implicação dos sujeitos inicia-se com o estabelecimento do **contrato**, como condição à participação dos sujeitos e que irá assegurá-la. Constitui-se de uma negociação entre as partes e com o estabelecimento bem definido de papéis (pesquisador/participantes ou atores sociais ou sujeitos) que podem ser alterados durante o processo. Para o autor, o contrato fechado impede o questionamento. No contrato aberto os sujeitos se tornam mais ativos, participativos, num vínculo enriquecido pelo diálogo, num clima de trocas. Afirma que a linguagem utilizada pelo pesquisador deve ser clara e coerente, proporcionando uma negociação entre as partes que se torna condição necessária à participação dos atores sociais.

O reconhecimento de que as intervenções são constantemente influenciadas pela implicação dos sujeitos, torna a perspectiva de implicação um fator definidor na PAI. Morin (2004) sustenta que a **participação** na pesquisa-ação integral “exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, na qual o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração” (p.67), levando o pesquisador e os atores sociais à tomada de consciência, cada vez maior, de suas responsabilidades. A participação, caracteristicamente cooperativa entre os diferentes participantes, exigirá, também, novas formas de participação. A ação de implicação entre todos os envolvidos configurará o caráter *integral* à pesquisa-ação.

Acerca da implicação do pesquisador, Barbier (2002) afirma que esteja “ao mesmo tempo presente com todo seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional” (p.69). Para o autor, em pesquisa-ação, o pesquisador “desempenha (...) seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (op.cit., p.18).

O **discurso** deve ser esclarecido, levando a uma modificação gradual no seu enriquecimento, que se inicia muitas vezes espontâneo, passando para mais esclarecido e possibilitando, às vezes, um discurso engajado. Morin (2004) sustenta que “é a qualidade do diálogo que tornará possível a verificação e o enriquecimento do discurso” (p.80). Mas, segundo o autor, não somente o diálogo proporcionará o aumento da reflexão. Sustenta que a própria ação, em si, estimulará a reflexão impregnando-a e favorecendo o discurso interdisciplinar. Para Morin (2004), a discussão ainda se conforma num “meio de contornar a dificuldade que encontra o pesquisador participante para demonstrar perfeita objetividade” (p.60).

A **ação**, na PAI, não se constitui como uma ação solitária do pesquisador ou mesmo como ações esporádicas. Segundo Morin (op.cit.), a ação precisa estar

vinculada a uma pesquisa e não a qualquer ação cotidiana sem relação com uma vontade de intervenção, de melhoria e de enriquecimento de conhecimentos ou de soluções de problemas.(...) a ação é principalmente coletiva e, até, comunitária”(p.80).

Morin (2004) expõe que a ação, em pesquisa-ação integral é incitativa com espaço aos atores à co-responsabilidade, sendo mais cooperativa, coletiva, do que individual. Para ele, “a troca no discurso é uma de suas características e ela pede uma participação exigindo um mínimo de colaboradores” (op.cit., p.81). Continua afirmando que a “ação se integra em um processo que é ato de reflexão” (op.cit., p.82), podendo tanto anteceder como vir junto com a segunda.

A **mudança** em pesquisa-ação integral acontece por uma transformação não somente na ação mas também no discurso, advinda de uma mudança no pensamento. Morin (2004) sustenta que “a ação e o discurso são interdependentes nesta transformação que se efetua na ação cumprida e em nova reflexão” (p.70). O autor afirma, ainda, que

a transformação nem sempre acontece no nível do discurso, mas com frequência, no momento em que se soluciona o problema. Ações refletidas enriquecem o discurso. (...) a mudança começa quando todos os atores realizam uma ação concreta. (...) Deixar os atores realizarem uma ação concreta correspondente as suas necessidades permite observar verdadeiras mudanças e facilita a tomada de consciência (op.cit., p.73-74).

Analisando as diferentes possibilidades de efetivação da pesquisa-ação, tendo em vista o nosso objeto de estudo, identificamos a proposta da *Pesquisa-ação Integral* como a metodologia mais adequada à investigação que propomos. No entanto, pensar na pesquisa-ação integral sustentada no método fenomenológico-existencial supõe, inicialmente, considerar os viesés advindos da implicação dos sujeitos e do próprio pesquisador, fazendo-se necessário sustentar a importância de uma constante redução fenomenológica e mantermo-nos conscientes de que a total e acabada suspensão nunca será efetivada.

Como afirma Merleau-Ponty (1999, p.3),

tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido.

A partir dessa premissa, considerando que “todo nosso conhecimento se enraizar na percepção e de esta ser ambígua” (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991, p.16), delegando à filosofia de Merleau-Ponty a denominação de “filosofia da ambiguidade”, é que compreendemos que o fenômeno a ser investigado (as DA) deva ser apreendido em sua múltipla significação e manifestações discursivas.

Por ser o cerne da pesquisa-ação integral a necessidade de realizar-se dentro de um meio social a partir da inclusão do pensamento reflexivo, a maior preocupação centra-se no *processo*, visando à solução de problemas com a integração de diversas disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade. Sendo as transformações na PAI advindas da mudança nos discursos e nas percepções dos sujeitos, a reflexão que propõe (com vistas às ações coletivas) emergirá do discurso aberto e interdisciplinar entre todos os sujeitos envolvidos.

Segundo Morin (2004), “o paradigma que a orienta mostra que o conhecimento não se opõe aos problemas de ação e se enriquecem graças a um constante movimento de vai vêm” (p.75). A pesquisa-ação integral favorecerá, assim, “uma metodologia que revisa constantemente sua problemática e sua metodologia” (MORIN, 2004, p.80),

constituindo-se numa espiral ou progressão concêntrica, em que sua estruturação final é defininda somente no fechamento da investigação. Utilizando de métodos qualitativos e fundamentação teórica, reintroduzida no processo de pesquisa, contando com bastante criatividade à busca de soluções tangenciadas pela compreensão e atitude de compartilhar dos achados, a PAI configurar-se-á numa “espiral de comunicação ativa” (MORIN, 2004).

Devido a essa característica, de permanente revisão e re-planejamento das ações a partir dos discursos dos próprios sujeitos, sustentamos que a pesquisa-ação integral pode ser fundamentada na perspectiva fenomenológica existencial, sendo essencial a realização da *volta às coisas mesmas* e a constante redução.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p.95), “a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada”. Continua, afirmando que

a reflexão não pode ser plena, não pode ser um esclarecimento total de seu objeto se não toma consciência de si mesma ao mesmo tempo que de seus resultados. Precisamos não apenas instalar-nos em uma atitude reflexiva, em um *Cogito* inatacável, mais ainda **refletir nessa reflexão**, compreender a situação natural à qual ela tem consciência de suceder e que portanto faz parte de sua definição (...) (op.cit., p.97) (grifo nosso).

A investigação que realizamos compôs-se de um movimento em espiral, com ações metodológicas e interventivas que se inter-influenciavam constantemente. De um contrato aberto, formal e estruturado no início, com a participação cooperativa dos sujeitos com vistas à descrição dos discursos recolhidos como se apresentavam, possibilitou a emergência de ações que levassem a um contrato não-estruturado e discursos mais esclarecidos, em que as ações tenderam a ser coletivas, caminhando para uma co-gestão (e mesmo uma atuação comunitária) proporcionando mudanças que levaram às transformações.

1.1.3 Delineamento metodológico

Efetivamos uma pesquisa de campo elegendo um contexto específico e sujeitos também específicos, compreendendo que cada *locus* de atuação, onde se manifestam e são apreendidas as significações acerca dos fenômenos, diferenciam-se substancialmente, não sendo possível compreender toda a diversidade de discursos

expressos dentro do contexto escolar. O delineamento metodológico efetivado na pesquisa-ação integral constituiu-se a partir dos seguintes critérios:

1) eleição do campo de pesquisa: a escolha de uma unidade escolar contendo a proposta de tempo integral justifica-se pelos seguintes fatores:

a) pela proposta da escola de tempo integral viabilizar a existência, no cotidiano escolar, de outras atividades além da sala de aula (em que são realizadas atividades essencialmente pedagógicas, tais como escrever, ler etc), denominadas de atividades complementares que estão compreendidas em eixos temáticos a serem desenvolvidos no contra-turno escolar.

b) a existência da Proposta da Escola de Tempo Integral no município goianiense, proporcionada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-Go), favorecendo a execução da pesquisa-ação integral. Junto a Seduc-Go conseguimos a autorização à realização da pesquisa nas unidades escolares de tempo integral, sendo posteriormente indicado o campo de pesquisa pela Subsecretaria Metropolitana de Educação¹³.

c) pelo fato de perceber na proposta da Eeti a existência de eixo temático que possibilita a inserção da Musicoterapia no contexto escolar, integrando nas atividades complementares no eixo *Atividades Curriculares de Integração Social* ligadas às atividades de *Qualidade de Vida e Saúde*, favorecendo a proposição da inserção da Musicoterapia dentro das ações do contexto escolar de tempo integral.

2) eleição dos sujeitos participantes: elegemos como sujeitos-principais todos os alunos de uma turma, sem excluir nenhum educando mesmo que apresentasse alguma deficiência sensorial, mental ou física. A sala de aula foi eleita a partir da indicação da

¹³ Algumas especificidades sobre a eleição do campo se fazem importantes à descrição e composição dos dados. Quando da solicitação à realização da pesquisa, junto a Subsecretaria de Educação, informamos que a eleição da unidade escolar deveria ocorrer de forma diferente, ou seja, numa ação em que a pesquisadora apresentasse a proposta às diversas Eetis com vistas a obter dos sujeitos a adesão e autorização à realização da pesquisa. Essa ação prevista não foi executada, visto que a definição foi realizada pela Subsecretaria Metropolitana de Educação, efetivando um contato direto com a unidade escolar. Junto a gestora em exercício, do campo eleito, quando da nossa apresentação no campo, ficamos sabendo que fora questionada sobre o interesse pela pesquisa e aceitou prontamente. No entanto a gestora nos informou que não recebera nenhum documento explicativo sobre a pesquisa, via Secretaria, sendo necessário ser esclarecida sobre as especificidades do estudo e refeito o convite à pesquisa. No ato deste encontro, a gestora ratificou o interesse e aceite pela realização da pesquisa, efetivando a autorização via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

diretora, sendo definido o 3ºanoY, composto de 28 alunos com faixa etária entre 08 a 10 anos¹⁴.

Como premissa fundante à proposição da Musicoterapia para uma turma, consideramos a não manutenção da perspectiva de exclusão quer dos alunos com dificuldades de aprendizagem do seu grupo quanto dos demais alunos, sem DA, da proposta, integrando-os e favorecendo a participação de todos.

Os alunos da turma, *a priori*, foram considerados como os sujeitos-principais à participação nas ações musicoterapêuticas. Posteriormente, outros atores da comunidade escolar foram incluídos na pesquisa: os professores diretamente envolvidos com a turma, em específico a professora-regente da turma eleita; os gestores e coordenadores; funcionários auxiliares e outros professores; outros alunos do colégio; alguns pais; profissionais da equipe multiprofissional¹⁵.

3) utilização das técnicas ou instrumentos para recolha dos dados: utilizamos de diversas técnicas e instrumentos à recolha dos dados, compreendendo os diversos discursos como fontes de informações que evidenciam subjetividades e formas perceptivas, com a realização constante da redução fenomenológica e de uma *escuta diferenciada do musicoterapeuta* sobre os fenômenos.

Como uma das premissas fundamentais na atuação do musicoterapeuta, a atitude de escuta constitui a ferramenta essencial em sua praxis. Mas não uma escuta centrada apenas na sensorialidade auditiva, na compreensão restrita do termo *escuta* (entendido como “ato de escutar ou pessoa que escuta”), mas uma atitude de *à escuta*, ou seja, “em estado, postura ou *atitude de* atenção”, ou, ainda um *escutar*, “*tornar-se* ou estar atento para ouvir” (FERREIRA, 1988, p.265) (grifo nosso), conformando uma *escuta sensível* (BARBIER, 2002).

¹⁴ Todos os pais ou responsáveis pelos alunos foram contactados pela pesquisadora ao conhecimento da pesquisa, via TCLE, sendo devidamente esclarecidos, solicitando a autorização à participação na pesquisa, que foi fornecida por todos os familiares. Na mesma ocasião foi solicitada a autorização e registro dos dados à professora-regente da sala eleita, que concordou espontânea e prontamente com a execução da pesquisa, via TCLE.

¹⁵ No ato da apresentação da pesquisa aos profissionais da escola, durante o encontro pedagógico, solicitamos a autorização à realização com o aceite via TCLE, em que todos os profissionais aceitaram à participação. Todos os atores da comunidade intra-escolar concordaram com a realização da pesquisa e registros dos dados. Em outros momentos no decorrer da pesquisa, quando da realização de algumas ações musicoterapêuticas específicas efetivadas na escola com a inclusão de outros atores, solicitávamos a autorização à participação e ao registro de imagens através de videogravações, audiogravações, relatórios descritivos ou fotos, via TCLE, sendo a participação ou registro realizado somente após a autorização consentida pelos sujeitos.

Barbier (2002) afirma que a *escuta sensível* está sustentada em alguns pontos, quais sejam:

A escuta sensível apoiá-se na **empatia**. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a **aceitação incondicional do outro**. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a **coerência do pesquisador**. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente (op.cit.,p.94) (grifo nosso).

Ainda afirma que a *escuta sensível* “se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa” (p.98), ou seja, efetiva-se integrando os sentidos da sensorialidade humana numa atitude de “abertura holística”,

(...) trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível (ibid.).

Na prática musicoterapêutica, a *escuta diferenciada do musicoterapeuta* deve se dirigir à construção desta *escuta sensível*, colocando todos os seus sentidos à compreensão das expressões dos sujeitos. A escuta do musicoterapeuta se diferenciara de outras formas de escuta configurando-se como uma **escuta musical clínica**. Essa escuta envolve: a percepção de aspectos da comunicação não verbal; a percepção dos aspectos musicais presentes na produção do indivíduo; aspectos da história de vida e do momento atual do sujeito; as circunstancialidades nas quais esses aspectos estão sendo produzidos. Todos esses aspectos objetivam apreender possíveis significados e/ou sentidos veiculados através da produção sonora do cliente (BARCELLOS, 2000).

Barcellos (2004) afirma que o musicoterapeuta necessita ter uma “prioridade de escuta”, ou seja,

que o musicoterapeuta, que deve ter uma escuta muito ampla, em determinados momentos pode priorizar um ou alguns aspectos. Além dos aspectos musicais devem ser “escutados os aspectos corporais, verbais –quando acontecerem-, enfim, todos os “movimentos” do paciente dentro da sala devem ser objeto de ‘escuta’ por parte do musicoterapeuta (p.81-2).

Nessa escuta o musicoterapeuta busca, constantemente, encontrar-se desprovido de preconceitos no que se refere à estética musical, “para desenvolver a capacidade de vibrar em comum com seu cliente, compreender aquilo que deseja expressar, ir ao seu encontro e ajudá-lo a dar forma a esta expressão” (COSTA, 1999, p.38). Costa (1999) afirma ainda que o musicoterapeuta, diferentemente da escuta do seu cliente, “precisa escutar, interpretar para si próprio o modo pelo qual o paciente usa ou não o material disponível (instrumentos musicais, voz e corpo)” (op.cit., p.38).

A partir dos pressupostos abordados, compreende-se a *escuta diferenciada do musicoterapeuta* como a capacidade de escutar subjetividades expressas através dos discursos dos sujeitos em suas diversas manifestações: comunicação verbal e não-verbal; nos objetos culturais que compõem seus *locus* de atuação; e desveladas nos elementos sonoro-musicais manifestos durante as experiências musicais proporcionadas pelo musicoterapeuta. As expressões dos sujeitos frente as experiências musicais musicoterapêuticas serão compreendidas como *condutas psico-musicais* (NASCIMENTO, 1999), considerando as diversas formas de manifestação de suas subjetividades.

Sustenta na redução fenomenológica merleau-pontiana, a *escuta diferenciada do musicoterapeuta* estará permanentemente em *epoché*, na qual a suspensão de seus conceitos visará a apreensão das significações dadas pelos sujeitos, buscando descrever os fenômenos como se apresentam, considerando não somente as expressões subjetivas, mas, também, a inserção dos sujeitos no mundo e a influência deste nos mesmos, conformando a intersubjetividade ou a constituição mútua homem-mundo. Desta forma, a *escuta diferenciada do musicoterapeuta* define-se como *a capacidade de escutar subjetividades expressas nas relações intersubjetivas homem-mundo sob suas diversas manifestações, desvelando suas essências*.

A recolha dos dados foi tangenciada por essa *escuta diferenciada*, sustentados numa *escuta sensível* como referida por Barbier (2002), definindo-a como “um *escutar/ver*”. Com a atitude descritiva fenomenológica junto aos discursos dos sujeitos, em seu *locus* de atuação (os espaços e tempos¹⁶ da escola de tempo integral), as diversas expressões foram registradas como se mostraram, evidenciando matizes diferenciados.

¹⁶ Utilizaremos esses termos -espaço e tempo- associando-os às diversas atividades e locais em que são realizadas, de tempo integral.

A redução fenomenológica não ficou centrada somente na descrição dos fenômenos, mas permeou toda a pesquisa-ação desenvolvida com vistas a conhecer os vários fatores presentes nas dificuldades de aprendizagem que se encontravam manifestadas no contexto escolar de tempo integral. Pressupôs a presença da *escuta diferenciada do musicoterapeuta* desde o primeiro passo da pesquisa até seu fechamento e avançando para a análise dos dados.

Morin (2004) não apresenta, sistematicamente, as especificidades metodológicas acerca dos passos, instrumentos e técnicas à recolha dos dados. Sustentados em González Rey (2005), encontramos esses diversos aspectos relacionados as pesquisas qualitativas em Ciências Humanas, que investigam subjetividades. Consoante com González Rey (2005), utilizamos as técnicas e os diversos instrumentos de recolha de dados como *situações ou meios de mediação*.

González Rey (2005) opta pela compreensão das técnicas como **instrumento**, definindo-o como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa (...) uma ferramenta interativa” (1999 apud 2005, p. 42) (grifo nosso). Desta forma, as técnicas são consideradas como instrumentos de mediação entre o pesquisador e os sujeitos. O autor sustenta que “o uso de instrumentos produz-se sempre e em um contexto de comunicação o qual será decisivo tanto no sentido que o instrumento terá para o sujeito, como em seus possíveis desdobramentos, que podem conduzir, de fato, a novas situações instrumentais” (op. cit, 2005, p.42).

Afirma, ainda, que “o instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito; isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder ao estímulo produzido pelo pesquisador, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro, usando, para isso, os estímulos e as situações que o pesquisador julgue mais convenientes. O instrumento privilegia a expressão do outro como processo, estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais” (op.cit., p.43), compostos dos diversos fatores ou fenômenos presentes no contexto.

Objetivando proporcionar a expressão espontânea dos sujeitos acerca de assuntos à apreensão de suas percepções quer sobre os fenômenos do contexto escolar e das situações vivenciadas quer sobre possíveis mudanças ocorridas a partir das ações, utilizamos à recolha dos dados diversos *instrumentos de mediação*, constituindo-se sob múltiplas formas, traçando objetivos ora diferenciados ora complementares: entrevistas

não-estruturadas, observação não-participante e aberta, grupo focal¹⁷, questionários, registros multimidiáticos, documentos, diários de campo de diversas experiências musicais musicoterapêuticas.

As **entrevistas não-estruturadas** realizadas com diversos atores da comunidade escolar¹⁸, com o objetivo de apreender as significações dadas aos fenômenos do contexto escolar, desde a proposta da Eeti até a oportunidade da aprendizagem; *entrevistas semi-estruturadas*, com a professora-regente da sala eleita, com o objetivo de compreender a dinâmica do cotidiano da sala de aula e do desempenho acadêmico dos sujeitos-alunos.

Dentre os dois tipos de entrevista, a primeira forma (entrevista não-estruturada) foi muito utilizada em vários momentos da investigação, objetivando apreender as impressões dos sujeitos sobre os diversos aspectos observados e vivenciados, tanto pela pesquisadora quanto pelos sujeitos. Utilizamos esse *instrumento de mediação* a partir da compreensão dada por González Rey (2005) sobre as *conversações espontâneas*, afirmando essas representarem

uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta. (...) devemos partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências. A conversação é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos. (...) Portanto, os sistemas de conversação expressam a qualidade da relação que define o espaço de pesquisa, relação que tem uma especial significação para o compromisso do sujeito com os diferentes instrumentos usados nesse processo (op.cit., 2005, p.49).

Esse *instrumento de mediação* constituiu-se como um dos mais utilizados por

¹⁷ Gatti (2005) afirma que o grupo focal é uma técnica utilizada há muito tempo, principalmente em psicologia social. Enfatiza a importância da vivência dos sujeitos com a temática a ser investigada e da não-diretividade do facilitador (ou moderador), em que “deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele” (op.cit., p.8). Na utilização do grupo focal ainda sustentamo-nos na compreensão das técnicas e instrumentos como *instrumentos de mediação*, como referido anteriormente. Realizamos um grupo focal, com roteiro estruturado, com a participação de 6 alunos do 3ºanoY.

¹⁸ Contamos com a participação de pesquisador-colaborador auxiliando na realização dessa ação, como integrante do Grupo de Pesquisa. Os atores da comunidade escolar entrevistados foram: 03 gestores, 02 coordenadores pedagógicos, 02 coordenadores da proposta de tempo integral, 04 professores do corpo docente, a profª da sala eleita, 05 funcionários (01 porteiro, 02 faxineiras, 02 auxiliares de cozinha) 03 professores de oficinas, 10 familiares. Enfocamos as seguintes questões: *Como você percebe ou o que acha da proposta de tempo integral aqui na escola? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? O que acha que poderia contribuir para melhorar? Como vê a aprendizagem ou as dificuldades de aprendizagem na Eeti?* Com os familiares, a entrevista aberta foi realizada informalmente, objetivando apreender suas compreensões sobre a Eeti, através da seguinte pergunta: *O que pensam da escola de tempo integral?*

nós junto aos diversos sujeitos acerca das ações efetivadas, possibilitando a recolha de dados e, ao mesmo tempo, uma ampliação de conhecimentos através do diálogo estabelecido entre os sujeitos e o pesquisador. Foi utilizado ora como “instrumento individual”¹⁹, ora como “instrumento grupal” associadas aos “indutores não escritos”, tendo como objetivo apreender as percepções dos sujeitos acerca dos temas tratados ou situações vivenciadas, buscando “a expressão compromissada do sujeito que fala” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.48).

Desta forma, nos momentos das conversações espontâneas, nossa atitude²⁰ foi permeada por um discurso espontâneo e por uma *escuta sensível* (BARBIER, 2002). Compreendemos que esses momentos (tanto com os alunos durante os encontros quanto com os demais sujeitos-participantes), configuraram-se como *atividades informantes*, em que utilizamos de *respostas compreensivas* ajudando-os via compreensão dos significados que representou frente às experiências, principalmente quando ocorreu uma obstrução em sua expressão.

A **observação não-participante e aberta** foi efetivada em variados lugares e em diferentes situações no decorrer do ano letivo²¹, com o objetivo de conhecer a dinâmica da rotina escolar de tempo integral e a dinâmica das ações pedagógicas e interações presentes na sala de aula e na escola.

O **grupo focal** com os sujeitos-alunos, em que objetivamos compreender, a partir dos seus discursos, suas percepções acerca da escola de tempo integral.

Os **questionários**²² sobre o termo dificuldades de aprendizagem, efetivado

¹⁹ González Rey (2005) classifica os instrumentos como individuais, “em que a apresentação de estímulos é acompanhada de um diálogo permanente entre os participantes ou pode estar mais centrada na produção individual”, por exemplo, questionários; e grupais “que implicam uma atividade coletiva e o desenvolvimento de dinâmicas grupais a partir de tal atividade” (p.44).

²⁰ Ghedin e Franco (2008) afirmam que o discurso do pesquisador deve ser acessível, permeado pelo diálogo sobre vivências e, principalmente, aberto às transformações, mesmo tendo um caráter exploratório.

²¹ Contamos com a participação de pesquisador-colaborador para essa função durante todo o período da recolha dos dados, como integrante do Grupo de Pesquisa. Os espaços observados foram: a **sala de aula**, numa frequência de duas a três vezes por semana, no período de 17/03 a 15/12, num total de 52 observações; o **contexto escolar**, em momentos e espaços diferentes. Em todas as observações não-participantes e abertas foram construídos relatórios descritivos seguidos de notas de diário de campo. As observações não-participantes e abertas em sala de aula, realizadas de 17/03 a 21/05 são referentes à diagnose inicial; a partir do dia 22/05 as observações em sala foram realizadas simultaneamente com os encontros musicoterapêuticos com o grupo de alunos, configurando uma observação continuada. De 01/12 a 15/12 foram efetivadas outras observações sem a simultaneidade dos encontros musicoterapêuticos.

²² O questionário estruturado, apresentado no Apêndice nº 1, figura 3 (ou no DVD no Ap. 1, slides de 2 a 3), buscou apreender a compreensão dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem, desde a representação que fazem do termo até suas concepções sobre os fatores etiológicos, os aspectos influenciadores e proposições de resolutividade. Como critério básico à participação, elegemos os

junto a professores/educadores em exercício com o objetivo de compreender as representações docentes sobre as DA bem como sobre os múltiplos aspectos que influenciam sua constituição. Os dados dos questionários, analisados quali-quantitativamente, subsidiaram a apreensão das significações que os docentes atribuem às dificuldades de aprendizagem, com vistas a agregar informações acerca da percepção docente sobre o tema, apreendendo suas compreensões.

As **ações musicoterapêuticas**²³, em sua totalidade, contemplaram os seguintes sujeitos e/ou *locus*: *encontros musicoterapêuticos*²⁴ com os alunos, dentro da sala de aula; *encontros musicoterapêuticos* com a professora-regente da sala de aula pesquisada, no mesmo espaço; *ações interdisciplinares musicoterapêuticas* com o coletivo da escola, em diversos espaços e tempos; *ações complementares musicoterapêuticas* com diversos atores da comunidade intra-escolar, no período de fechamento do ano letivo.

As ações musicoterapêuticas tiveram como fio condutor as experiências musicais, não se configurando como “qualquer ação” que se utiliza música ou inserida dentro do contexto escolar, mas aquelas advindas das percepções tanto do pesquisador quanto dos demais atores do contexto escolar, em que a *escuta diferenciada do musicoterapeuta*, sustentada na redução fenomenológica merleau-pontiana, propôs experiências musicais como espaços e tempos de vivências diferenciadas e reflexão sobre o vivido.

Em musicoterapia, a utilização de objetos sonoros, o corpo e diversificados outros meios expressivos, tem como objetivo serem instrumentos de comunicação entre os sujeitos (clientes) e o musicoterapeuta, configurando-se como “objetos intermediários” (BENZON, 1985).

Como afirma Barcellos (2004, p.70) “em musicoterapia a música é um meio através do qual se pretende dar possibilidades para que uma outra pessoa se desenvolva, não especificamente na área musical, mas como um todo” e não como fim, como

participantes que se encontrassem em exercício na docência. O questionário contou com 13 (treze) questões (fechadas, fechadas com encadeamento de ações abertas, algumas com opções de marcação livre e outras com questões totalmente abertas). A aplicação do instrumento também se estendeu junto aos participantes do campo de pesquisa.

²³ Explicitamos para a diferenciação dos termos *ações musicoterapêuticas* e “intervenções musicoterápicas” (BARCELLOS, 1992 b), visto que este último se constitui das ações efetivadas pelo musicoterapeuta num processo terapêutico, dentro do setting; aquelas se referem às diversas ações que propomos a partir da escuta musicoterapêutica.

²⁴ Justificamos a eleição por essa terminologia por compreendemos como mais próxima e adequada ao contexto escolar, integrando a atividade terapêutica no contexto educacional, em substituição aos termos “sessões” ou “atendimentos” utilizados em contextos clínicos.

considerada por outras atividades que utilizam música.

A partir da compreensão apontada por González Rey (2005), identificamos que *instrumentos de mediação* utilizados na recolha dos dados durante as ações musicoterapêuticas se diversificaram, sendo possível classificá-los da seguinte forma:

a) com o grupo de alunos utilizamos “instrumentos apoiados em indutores não escritos”(GONZÁLEZ REY, 2005)²⁵, tais como: experiências musicais musicoterapêuticas (BRUSCIA, 2000), músicas gravadas, instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos, objetos recicláveis, desenhos, painel com regras, fotos com mensagens, entre outros;

b) nas atividades com os profissionais da escola, nos trabalhos coletivos ou encontros pedagógicos²⁶, utilizamos diferenciados *instrumentos de mediação* à recolha de informações, configurando-se como “instrumentos apoiados em indutores não escritos”, tais como: fotos e filmes apresentados em Power Point (através de datashow), músicas gravadas ou reproduzidas ao vivo, objetos do contexto escolar, instrumentos musicais entre outros; e “instrumentos escritos” como o questionário sobre as dificuldades de aprendizagem e as fichas de apreensão de dados sobre os alunos DA.

c) junto aos pais utilizamos “instrumentos com indutores escritos” (op.cit.) como a ficha musicoterápica durante conversação espontânea, com vistas à recolha de alguns dados.

d) junto ao alunado da escola utilizamos de “instrumentos com indutores não escritos”, como músicas gravadas que foram selecionadas pela musicoterapeuta.

e) nas ações ao fechamento da recolha dos dados utilizamos “instrumentos com indutores escritos”, tais como as fichas para obter informações sobre os sujeitos-alunos através de entrevistas abertas com os professores. Outro *instrumento de mediação* utilizado foi a realização de apresentação de caso com os educadores, através de indutores não-escritos como experiências musicais musicoterapêuticas e músicas associadas com a apresentação teórica, utilizando arquivo em Power Point.

Os **registros multimidiáticos** foram proporcionados de duas formas: com *gravação em áudio* (audiogravações) da ambiência sonora do contexto escolar; através

²⁵ Segundo González Rey (2005), essas “expressões simbólicas não escritas” são utilizadas em psicologia social “para produzir uma informação não esperada, desconhecida, que contribua para o conhecimento do problema estudado”. (...) O objetivo desse tipo de instrumento é semelhante ao de qualquer outro: facilitar a expressão de trechos de informação por meio de indutores que envolvam a produção de sentido” (p.66).

²⁶ Durante esse período foram proporcionadas *vivências musicais musicoterápicas* seguidas de *conversação espontânea* quando oportunizamos a vivenciação de algumas experiências musicais ao corpo docente e gestores da escola com o objetivo de ‘darmos a conhecer’ das especificidades do uso da música pela musicoterapia. Mediante as expressões dos sujeitos, foi-nos possível recolher dados acerca de suas reações frente às experiências musicais.

de fotos e/ou filmagens (videografações) de *imagens da ambiência física* do espaço escolar e das atividades desenvolvidas²⁷.

Os registros das informações foram efetivados, também, de diferenciadas maneiras, conforme as ações: nas ações musicoterapêuticas com os alunos utilizamos videografações (filmagens) e/ou fotos, realizadas pelo pesquisador-colaborador específico a essa função, e registros de relatórios descritivos construídos após os encontros; nas ações musicoterapêuticas interdisciplinares utilizamos videografações, fotos, audiografação e registros descritivos escritos; nas ações musicoterapêuticas complementares utilizamos de audiografação e registros descritivos escritos.

Nos encontros musicoterapêuticos com os alunos as imagens apreendidas através de videografações tornaram-se fundamentais ao processo de análise. Justificasse essa opção por diversos motivos: ao perceber que a movimentação dos alunos era muito intensa; o número de participantes no grupo era grande, não sendo possível observar e registrar todas as ações acontecidas por cada participante; o envolvimento da MT com a dinâmica do grupo; e, muito importante, o registro sonoro e musical das condutas psico-musicais manifestadas.

Os **documentos**²⁸ que proporcionassem elucidar sobre as especificidades de cada ação presente no contexto escolar da Eeti, bem como registros acerca das competências acadêmicas dos educandos.

Os **diários de campo** realizados ao findar de cada dia ou situação vivenciada pelos pesquisadores, registrando suas impressões acerca dos fenômenos apreendidos.

4) definição da proposta musicoterapêutica e da PAI: estruturados no *continuum* da investigação, foram compostas de diversas ações e modificações advindas de duas instâncias: do delineamento em espiral, presentes na pesquisa-ação, e da mutabilidade da dinâmica escolar. Esses passos não se configuram como separados e, nem mesmo, numa sequência cronológica, sendo entendidos como *momentos* em que alguns objetivos eram mais priorizados em relação a outros. A dinamicidade do contexto escolar e da proposta da pesquisa efetivada possuem, ambas, uma configuração em

²⁷ Contamos com a participação de pesquisador-colaborador para essa função, integrante do Grupo de Pesquisa.

²⁸ Os documentos obtidos através da escola foram: a proposta da Escola de Tempo Integral (Projeto Piloto da Secretaria Estadual de Educação/2006); o Projeto Político Pedagógico do colégio (2008); os protocolos para avaliação pedagógica (fichas de desempenho mensal dos alunos; modelo da Prova Goiás; notas contidas no diário de classe; Proposta Aprendizagem); material contendo conteúdos pedagógicos (cadernos e provas dos alunos com dificuldades de aprendizagem; diário de classe).

constante mudança, fazendo-se necessário realizar vários *ajustes criativos* à meta final.

No desenvolvimento de investigações do tipo pesquisa-ação Morin (2004) afirma que um dos componentes essenciais ao pesquisador é a flexibilidade metodológica, visto que a circularidade em espiral necessita de re-adaptações constantes com vista ao propósito final numa pesquisa-ação.

O período de recolha dos dados ocorreu entre os meses de Fevereiro a Dezembro de 2009, efetivando diferenciadas ações e procedimentos de registros dos fenômenos. A previsibilidade pensada à execução da recolha dos dados (de fevereiro a agosto de 2009) foi suplantada pelo envolvimento do pesquisador e dos sujeitos, a cada nova percepção, a cada nova ação, desta maneira permanecendo no campo até o encerramento das atividades letivas (18 de Dezembro).

Considerarmos importante a afirmativa de Ghedin e Franco (2008) sustentando que uma pesquisa-ação não se realiza rapidamente, em pouco tempo. Segundo os autores,

é preciso tempo para estabelecer a intimidade; para construir um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para a apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações dos papéis profissionais; para a elaboração das rupturas emergentes; para o imprevisto; para o recomeço(...). Disso decorre outra necessária consideração: a pesquisa-ação precisa contar com o longo tempo para sua realização plena. Não é possível desenvolvê-la como um processo aligeirado, superficial, com duração predefinida. A imprevisibilidade constitui um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberta para reconstruções em processo, para retomadas de princípios, para reposicionamento de prioridade, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e, se estiver presente, conduz, quase sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo (...) (p.229).

Os passos da pesquisa-ação integral efetivaram-se, caracteristicamente, inter-relacionados. Configurando uma forma diferenciada de aplicabilidade da musicoterapia no contexto educacional, denominamos esta proposta como ***Construção Musicoterapêutica Integrada***, justificando a utilização dessa terminologia com o propósito de diferenciar a atuação efetivada das práticas musicoterapêuticas existentes no âmbito da educação especial e do contexto clínico relacionadas com a aprendizagem.

Como apontado anteriormente, a aplicabilidade da Musicoterapia nos processos educativos, em específico às DA e a aprendizagem, encontra-se centrada nas atuações junto aos indivíduos que apresentam deficiências e/ou problemáticas relacionadas aos aspectos endógenos. Pouca discussão e proposição de intervenções têm sido efetivadas no campo da educação regular junto a indivíduos normativos, bem como levando em consideração os aspectos exógenos e situacionais que conformam os casos de DA.

O presente estudo traz uma diferenciação das práticas já realizadas, demarcando nova proposição investigativa e de aplicabilidade musicoterapêutica junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem inseridos num contexto escolar. Consideramos algumas especificidades da prática realizada, justificamos o uso da terminologia acima a partir dos seguintes fatores:

a) entendendo por **construção** a “ação de *reunir diferentes elementos formando um todo*” (HOUAISS, 2009, p.184) (grifo nosso), compreendemos a inserção da Musicoterapia como mediadora das ações realizadas durante a pesquisa-ação integral, proporcionando a composição de sua aplicabilidade, dentro do contexto escolar de tempo integral, integrando-se na dinâmica e especificidades desse *locus*;

b) efetivando uma pesquisa-ação integral, realizamos, respectivamente, proposições de ações e reflexão sobre as mesmas bem como a produção de conhecimento;

c) apresentando como objetivo propor ações musicoterapêuticas com o grupo de alunos na mediação de ações junto aos casos de DA, buscamos identificar ou perceber uma analogia entre as condutas psico-musicais e as condutas de aprendizagem;

d) as ações tanto metodológicas como musicoterapêuticas foram consideradas como *instrumentos de mediação*, não sendo estruturadas totalmente *a priori* mas estabelecidas no *continuum* das manifestações apresentadas pelos sujeitos, que, ao serem analisadas, reprogramavam-se os objetivos e, conseqüentemente, novas ações, configurando a *circularidade das ações musicoterapêuticas*²⁹;

e) atuando musicoterapêuticamente dentro do espaço escolar, no *locus* dos sujeitos, apreendendo suas expressões e propondo novas experiências a partir de suas particularidades;

f) as ações musicoterapêuticas constituíram-se de *experiências musicais*

²⁹ A seguir, em momento posterior, será explicitado sobre esse movimento circular encontrado nas ações musicoterapêuticas.

(BRUSCIA, 2000), interativas (BARCELLOS, 1994)³⁰, associadas ou não a outros meios expressivos (desenho, dança, histórias etc);

g) sustentando-se na apreensão de dados sobre os alunos através de diversas fontes de informações visando a compreensão das condutas de aprendizagem;

h) a *escuta musicoterapêutica* norteou todas as ações dos pesquisadores, tanto à coleta dos dados (desde o início da 1º passo até o final), quanto na proposição das ações e nas discussões coletivas no grupo de pesquisa, sustentada na redução fenomenológica;

i) as respostas dos sujeitos frente às ações musicoterapêuticas não se deram apenas ligadas aos acontecimentos dentro do *setting*³¹. Nosso *olhar atento* buscou perceber as reações dos sujeitos³² em diferenciados espaços e tempos do contexto escolar, desde mudanças verificadas nas interações da sala de aula, perpassando pela modificação na dinâmica interacional nos sujeitos da escola até chegarmos nas mudanças dos discursos (verbais e não verbais) dos diversos sujeitos;

j) atuou na perspectiva de integrar interdisciplinarmente diversas profissionais e áreas do conhecimento na compreensão e resolatividade dos problemas encontrados, sendo as ações interdisciplinares permeadas pela aquisição e trocas de conhecimentos entre os sujeitos e pesquisadores;

Assim, obtivemos como definição para ***Construção Musicoterapêutica Integrada***, a proposição e desenvolvimento de experiências musicais, a partir da escuta musicoterapêutica sustentada na redução fenomenológica-existencial e da interlocução com os sujeitos da comunidade escolar, como ações orientadas ou efetivadas pelo musicoterapeuta, dentro do contexto escolar, com vistas ao auxílio de mudanças quer nas percepções, representações e ações dos indivíduos, quanto junto aos multifatores interinfluentes que impedem ou dificultam o processo ensino-aprendizagem e a

³⁰ A proposta musicoterapêutica configurará como musicoterapia ativa interpessoal ou ainda como musicoterapia inter-ativa (BARCELLOS, 1994), na qual o “musicoterapeuta e paciente partilham a experiência musical, ativos no processo de fazer música”(BARCELLOS, 1994, p.12). A música utilizada em musicoterapia é considerada mais como *experiências musicais*, visto que o cliente estará engajado em ações que envolvam tanto dinâmicas interpessoais quanto sentimentos e percepções pessoais (BRUSCIA, 2000).

³¹ O termo *setting* refere-se ao espaço e/ou sala estabelecido ao desenvolvimento do processo terapêutico. Na metodologia que propomos, esse espaço de atuação terapêutica será considerado numa perspectiva ampliada, compreendendo as diversas possibilidades de espaços e tempos em que efetivamos as ações musicoterapêuticas dentro do ambiente escolar.

³² Nas pesquisas positivistas encontramos a verificação dos efeitos de ações ou intervenções efetivadas sendo denominadas como *resultados*. Na pesquisa-ação refere-se às **mudanças** ou transformações, termos que utilizaremos para dizer sobre os fenômenos diferentes percebidos nos e com os sujeitos do contexto escolar. Porém, essa verificação continuou sendo sustentada na redução fenomenológica merleau-pontiana. Da mesma forma, consideramos que as mudanças não se deram ao final da pesquisa, mas no desenrolar do seu processo.

formação integral do ser humano.

Alguns aspectos foram identificados na estruturação e re-estruturação das ações na PAI realizada: percebemos uma intensa dinamicidade presente no cotidiano escolar, influenciando no planejamento das ações e conformando um movimento metodológico circular e em espiral; considerando que todas as ações propostas dentro do campo de pesquisa³³, com vistas às mudanças, eram interventivas, percebemos que expandimos a leitura musicoterápica para além da sala e do grupo de alunos, abarcando as condutas e transformações (ou não) advindas de todos os sujeitos.

Sendo assim, realizamos um movimento circular na dinâmica da proposta musicoterapêutica efetivada na pesquisa-ação integral, que denominamos de *circularidade da construção musicoterapêutica integrada*. Possibilitando a visualização do movimento circular em espiral que caracterizou a proposta metodológica, representamos essa circularidade das ações musicoterapêuticas na Figura 4 (Ap. 1, slide 4).

Como apresentado na figura, o **planejamento**, partindo dos objetivos norteadores e da escuta musicoterapêutica, foi efetivado propondo diversas ações e/ou intervenções; seguido das diversas **ações musicoterapêuticas** (vide p.47), as experiências musicais direcionaram-se aos diversos sujeitos; a **recolha dos dados**, utilizando diversos instrumentos sendo efetivados registros escritos ou de áudio, vídeo ou fotos, favoreceu as análises; a **leitura e análise musicoterapêuticas**³⁴ buscou observar e posteriormente identificar os fatores presentes nas expressões dos sujeitos. Com base na escuta musicoterapêutica, integrada aos aportes teóricos, a **re-estruturação de ações** propiciava mudanças tanto nas condutas quanto nos discursos

³³ Devido a complexidade de reações dos sujeitos frente as ações, que nos levaram a um repensar sobre as ações propostas, tornou-se condição *sine qua non* apresentar os dados daquelas (reações) simultaneamente à apresentação da metodologia estruturada das ações. Desta forma, na exposição das ações musicoterapêuticas (colóquios musicoterapêuticos) é possível trazeremos algumas modificações da metodologia.

³⁴ A definição estruturada por Barcellos (1994) para **leitura musicoterápica** é: “a compreensão do paciente através do musical que ele expressa e como ele expressa. Isto em relação aos parâmetros musicais, à escolha dos instrumentos e à forma de tocar os mesmos, enfim, em relação ao *setting* musicoterápico” (p.3). No momento da **análise musicoterapêutica**, durante a efetivação do processo musicoterapêutico, participamos de supervisões clínicas musicoterapêuticas realizadas pela co-orientadora Prof^a Dr^a Leomara Craveiro de Sá. A supervisão clínica tem como objetivo auxiliar na identificação de aspectos transferenciais, de resistências e contratransferenciais nas condutas de todos os envolvidos, desde os sujeitos-pesquisados ao pesquisador. Devido a possibilidade de colocarmos-nos presentes na realidade, com nossos conteúdos psíquicos e representacionais junto a experiência do outro, é que se fez necessária a presença de um supervisor musicoterapeuta, apontando a ocorrência dos aspectos subjetivos do pesquisador-musicoterapeuta e dos sujeitos.

verbais dos diversos atores da comunidade escolar, possibilitando um recomeço do ciclo.

Configurou-se, assim, uma circularidade metodológica à semelhança do movimento circular apresentado por diversos autores que se desenvolvem pesquisa-ação. As diversas ações musicoterapêuticas, influenciadas pelas circunstancialidades dos espaços e tempos, proporcionavam, assim, concomitantemente a observação de possíveis transformações nos discursos dos sujeitos e o emergir de novas experiências.

Conformando um processo investigativo no qual a recolha dos dados foi realizada concomitantemente com a análise (BOGDAN & BIKLEN, 1994), apresentamos as etapas ou passos da PAI efetivada:

1º passo da pesquisa-ação: constituiu-se de uma descrição detalhada sobre o contexto escolar de tempo integral e das condutas de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tangenciados por aspectos do cotidiano da sala de aula.

Todos os dados configuraram-se num levantamento descritivo ao entendimento dos fenômenos encontrados através de algumas questões postas como norteadoras à apreensão: *Como se apresenta(m) o(s) fenômeno(s) (a Eeti, o cotidiano escolar e da prática pedagógica e as dificuldades de aprendizagem dos alunos)? O que as pessoas pensam acerca do(s) fenômeno(s)? Como reagem?*

Devido a dinâmica das atividades escolares, algumas informações foram coletadas até o final do ano letivo, visto que vários dados proporcionaram a compreensão mais completa sobre o contexto escolar sendo incluídos na diagnose do perfil educacional.

2º passo da pesquisa-ação³⁵: constituiu-se das ações musicoterapêuticas, com a efetivação de diferenciadas ações interventivas mediadas pela musicoterapeuta (pesquisadora). Neste momento, nosso trilhar metodológico também não foi traçado *a priori* e nem construído linearmente, mas num movimento circular: ora concêntrico, indo nas especificidades das dificuldades de aprendizagem dos alunos do 3ºanoY (em específico os alunos com DA); ora centrífugo, indo às extremidades e fronteiras ou campos que (inter)influenciavam a dinâmica e (re)ações dos sujeitos/alunos, isto é, os professores, a escola, os demais atores da comunidade escolar, os pais, os demais alunos, constituindo-se como fatores circundantes; ora centrípeto, partindo das

³⁵ Nesse momento apresentaremos alguns aspectos fundantes à escolha dos instrumentos a apreensão dos dados. No tópico seguinte explanaremos, com maior detalhamento, sobre as ações efetivadas nesse período.

extremidades e fronteiras que influenciam os alunos voltando às especificidades da sala de aula e seus atores. Esse movimento em espiral foi se configurando no *continuum* das ações buscando conhecer os diversos multifatores inter-influente que estivessem presentes na constituição das dificuldades de aprendizagem.

Consoantes com Barbier (2002), percebemos que as ações surgiram dos fatos observados, tal qual a afirmativa do autor ao expôr que na pesquisa-ação “o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise; o pesquisador (...) constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (p.54).

Um fator sustentado por Morin (2004), que achamos de fundamental importância à proposição e execução das ações, é posto da seguinte forma:

uma ação que ultrapassa as possibilidades de realização dos atores desanimará mais que estimulará. Nesse sentido, é importante que ela esteja ligada ao vivido das pessoas ou a suas experiências. Aliás, certo nível de organização parece importante para os atores. Parece uma verdade de senso comum o fato de que o campo de ação deva corresponder às capacidades dos participantes. (...) Na medida das capacidades ou das responsabilidades dos atores pesquisadores, trata-se-á de planejar ações, indicando suas possibilidades de realização com base na reflexão sobre as circunstâncias que as favorecem. (p.86)

Com muita propriedade o autor afirma que devemos respeitar o ritmo das atividades vivenciadas pelas pessoas e a complexidade da sua realidade. Desta forma, as ações propostas e efetivadas emergiram da observação atenta das ações e reações dos atores do contexto escolar.

3º passo da pesquisa-ação: refere-se ao encerramento dos encontros musicoterapêuticos com os alunos quando realizamos as *ações musicoterapêuticas complementares*. Como ação prioritária, estabelecemos a verificação das possíveis modificações ocorridas no fechamento do ano letivo, utilizando das seguintes ações à *percepção das mudanças (de ações e discursos) ocorridas*: a continuação das observações não-participantes e abertas na sala de aula (duas vezes por semana); a continuidade da apreensão de documentos acerca do desempenho bimestral dos alunos; as conversações espontâneas com diversos atores da comunidade escolar acerca das suas percepções sobre as intervenções musicoterapêuticas e a percepção sobre possíveis modificações ocorridas no contexto escolar; as atividades ou ações musicoterapêuticas

breves, tais como a participação no Conselho de Classe, em reuniões pedagógicas e de pais, entre outras.

Mesmo nesse período, percebemos que se iniciara um *processo de mudança* nos discursos dos sujeitos, o que esteve em consonância com uma das dimensões da pesquisa-ação integral, expostas anteriormente.

Propondo visualizar a configuração das diversas ações musicoterapêuticas dentro do contexto escolar de tempo integral, a Figura 5 (Ap. 1, slide 5) destaca a proposição e execução da atuação musicoterapêutica multidirecional, evidenciando um construir *junto com* os sujeitos da escola as diferentes formas de ver e compreender as dificuldades de aprendizagem.

1.2 A metodologia das ações musicoterapêuticas

Expomos, neste momento, a descrição mais detalhada da proposta metodológica das ações musicoterapêuticas desenvolvidas na pesquisa-ação integral. Sustentamos que a metodologia proposta, mesmo sendo um aspecto importante ao entendimento das ações efetivadas, constitui-se mais como norteadora do processo, não encerrando a diversidade de aspectos e ações efetivados na pesquisa. Sendo assim, apresentaremos os princípios norteadores das ações que compõem o 2º e 3º passos da pesquisa-ação integral, tendo como característica fundante a não estruturação *a priori*, mas a construção no *continuum* da investigação, marcada pelas circunstancialidades do contexto escolar.

1.2.1 Fundamentação teórica

As ações musicoterapêuticas foram fundamentadas na abordagem humanista. Caracterizada por uma abertura científica às diferentes abordagens e pelo “respeito pelo valor da pessoa” por sua subjetividade, suas escolhas, seus momentos expressivos, a abordagem humanista tem sido muito utilizada nas investigações e aplicabilidades musicoterapêuticas.

Atuando dentro do espaço escolar, a proposta musicoterapêutica desenvolvida foi sustentada nos teóricos das abordagens humanistas criando situações favoráveis à comunicação intra e inter-relacional dos indivíduos, objetivando a expressão das representações adequadas acerca de suas experiências. A atuação terapêutica junto aos

alunos fundamentou-se em algumas atitudes e premissas das abordagens rogeriana e da gestalt³⁶. Consideramos que o terapeuta não se conformará, apenas, como um observador das manifestações do cliente, encontrar-se-á como participante ou “parte integrante, vivendo com o cliente toda a experiência da aventura psicoterápica. É um companheiro que participa plenamente, embora tenha um modo muito especial de participar” (RUDIO, 1993, p.19). Contudo, as vivências das situações no aqui-e-agora proporcionará ao indivíduo a liberdade de manifestar suas necessidades atuais próprias (figuras), levando à ampliação da consciência sobre como se encontra e ao enfrentamento das situações. Entre terapeuta e cliente (neste estudo, musicoterapeuta e alunos ou sujeitos-participantes da comunidade escolar), a relação será caracterizada por uma interação, uma troca de experiências em que ambos estão mutuamente implicados, consideração básica sustentada pela Gestalt. Dentre as atitudes necessárias nas práticas terapêuticas humanistas, o *ambiente de permissividade*, a partir da atitude incondicional do terapeuta, torna-se condição *sine qua non* à efetivação do processo.

Faz-se necessário diferenciar acerca do *laissez-faire* e a atitude permissiva e de aceitação incondicional do terapeuta, visto que geralmente são confundidas e consideradas como semelhantes. Na primeira, *laissez-faire*, há uma total não assumência de responsabilidade dos sujeitos pelas ações realizadas, bem como uma inação do facilitador junto aos mesmos. Na segunda, a atitude permissiva da abordagem não-diretiva, supõe a ênfase na ação responsável, na qual os indivíduos possam experienciar, genuinamente, as diferentes formas de responderem às situações vivenciadas no grupo, não se aproximando das atitudes encontradas no *laissez-faire*. Desta forma, a permissividade e a não-diretividade nas abordagens humanistas não significam que os sujeitos tenham a liberdade de fazer o que quiserem e na dimensão que o desejarem. As ações espontâneas são sustentadas na co-responsabilidade.

Especificando sobre atuação terapêutica junto a grupo de crianças, Axline (1972, p.121) sustenta que “a hora de terapia não deve estar tão desvinculada da vida cotidiana, a ponto de que o que nela acontece não possa ir além da sala de terapia”. Algumas ações vivenciadas dentro da terapia, caso não sejam trabalhadas com

³⁶ Proporcionar a aproximação de ambas abordagens já fora pensada por Víctor Muñoz Pólit, musicoterapeuta mexicano, ao propor a “Musicoterapia Humanista” (PÓLIT, 2008). Como modelo de musicoterapia, a proposta de Pólit (2008) à Musicoterapia Humanista fundamenta-se em experiências na abordagem da musicoterapia ativa que são “sustentados em actitudes rogerianas y apoyados por las técnicas de gestalt y del enfoque psicocorporal de la core energética” (PÓLIT, 2008, p.21). Semelhante à perspectiva de Pólit (2008), utilizamos algumas atitudes terapêuticas com base na Musicoterapia Humanista, aproximando algumas atitudes do terapeuta na abordagem rogeriana e conceitos da Gestalt.

consciência, poderiam causar inaptações sociais externas ao *setting*, incorrendo na formação de um falso conceito na percepção dos clientes, tais como: chutar brinquedos, agredir pessoas, etc. A autora sustenta que para uma terapia satisfatória, se faz necessário o estabelecimento de alguns limites de forma clara, tendendo ao desenvolvimento de reflexão sobre as ações expressas e possibilitando aos clientes o reconhecimento dos sentimentos e ações, favorecendo uma boa integração entre as situações vivenciadas e representadas no momento da terapia e sua vida social.

A autora ainda afirma que, no momento de estabelecer limites para crianças, principalmente em situações grupais, o terapeuta necessita modificar até mesmo sua entonação, ou seja, com um tom de voz firme, mas que não contenha em si “nenhuma crítica ou desaprovação. (...) Deve ser uma informação calma e firme, que apresente o limite de tal maneira, que ele se transforme numa parte construtiva da terapia” (op.cit., p.127).

No entanto, nos processos musicoterapêuticos outra aceitação se faz premente. Para proporcionar o crescimento terapêutico dos indivíduos o musicoterapeuta precisará aceitar as expressões sonoras, musicais, corporais e verbais numa postura incondicional, ou melhor, sem julgamentos ou percepções estereotipadas.

Bruscia (2000, p.102-3) afirma que

o musicoterapeuta tem que acomodar e aceitar o gosto, o trabalho e os esforços musicais do cliente sem julgamento porque é com esse respeito básico pelo cliente e com essa aceitação positiva incondicional que se pode estabelecer um *rappor*t e se construir uma relação terapêutica. Ao mesmo tempo, ao longo da terapia, o terapeuta vai trabalhar continuamente para um maior desenvolvimento dos potenciais musicais do cliente, reconhecendo que é nesse processo de expansão musical que a terapia ocorre. A cada avanço terapêutico do cliente, sua música estará mais próxima de seu máximo potencial musical. Essa aceitação positiva incondicional significa que o terapeuta aceita o cliente onde quer que ele esteja ao mesmo tempo que o ajuda a movimentar-se em direção a seus potenciais musicais e terapêuticos máximos.

Outro aspecto considerado refere-se à diretividade e não-diretividade. Embora ocorra a presença da denominação “não-diretividade” na abordagem rogeriana, a não-orientação ou não-diretividade não significa *ausência de diretividade*, mas, sobretudo que, a partir da congruência do terapeuta possa permitir que o outro, o cliente, vivencie também sua coerência e assumindo suas *formas de ser* em suas experiências. Em

relação a esse aspecto acrescentamos a efetivação de algumas ações diretivas ou experiências da Gestalt (ou técnicas como são denominadas), como proporcionadoras de experiências entre cliente(s) e terapeuta. Segundo Ginger e Ginger (1995), as experiências “visam ao reconhecimento das dificuldades no ajustamento criador entre o indivíduo e o seu meio” (p.167), bem como proporcionam vivenciar soluções criativas ao enfrentamento dos conflitos.

Na atuação musicoterapêutica realizada, a postura do musicoterapeuta manteve-se numa perspectiva entre diretividade e não-diretividade, constantemente interativa, considerando a presença da influência mútua entre os sujeitos e suas expressões ou discursos.

Barcellos (1992 b), afirma que precisamos pensar, em relação a atuação do musicoterapeuta dentro do *setting*, como uma “movimentação musical” (p.4), ou seja, uma movimentação em dupla direção: do musicoterapeuta para o cliente; do cliente para o musicoterapeuta; e desses dois atores para uma mesma direção. Essas direções do movimento musical, durante o acontecer musical em musicoterapia, configuram a interatividade entre ambos. Segundo a autora,

essa movimentação, tendo “o outro” como referencial implica, inicialmente, em PERCEBER-se “o mundo do outro”, o MOMENTO adequado para se dirigir “ao outro” e também COMO deve ser essa movimentação”. Isto tudo supõe um grande respeito pelo mundo do “outro”, ainda acrescido do fato de que essa movimentação é musical, no sentido mais amplo da palavra. Assim, além de se ter todo o cuidado para não “invadir” aquele que nesse momento precisa de ajuda, é necessário que se tenha segurança na forma de lidar com a música para saber COMO vamos utilizá-la (BARCELLOS, 1992, p.5).

Explorando acerca da movimentação que o musicoterapeuta realiza num atendimento de musicoterapia, Barcellos (1992 b, p.5)³⁷ apresenta quatro momentos que, posteriormente a autora (2004) classificou-os em dois tipos, com os seguintes aspectos:

1) *Interação musical clínica*, subdivididas em “interações simétricas musicais”

³⁷ Barcellos (1992 b) fundamenta-se em Watzlawick (1977) para propor os diferentes tipos de movimentação musical realizadas pelo musicoterapeuta. Nos estudos de Watzlawick, ocorrem “dois tipos principais de interações: simétrica e complementar, que são descritas como relações baseadas na igualdade ou diferença. Na **interação simétrica** tende-se a refletir o comportamento do outro e na **interação complementar**, completa-se o comportamento do outro” (WATZLAWICK, 1977 apud BARCELLOS, 1992 b, p.9). Outras interações são identificadas como: a **interação metacomplementar** (onde se deixa ou força o outro a completar o comportamento) e **interação pseudo-complementar** (onde se deixa ou força o outro a ser simétrico) (ibid).

(ouvindo o cliente quando se expressa, numa atitude de aceitação daquilo que ele traz) e “interações complementares musicais” (interagindo com o cliente numa complementação mútua, como um diálogo);

2) *Intervenções musicais clínicas*, referentes às movimentações entre musicoterapeuta e paciente, bem como às movimentações musicais, às interações pseudo-simétricas ou metacomplementares musicais, isto é, estimulando ou levar o paciente a ações que sejam necessárias, configurando-se como possíveis intervenções. As intervenções musicoterapêuticas propostas pelo musicoterapeuta, podem ser de variadas formas e até ocorrerem simultaneamente, dependendo das circunstâncias vivenciadas entre ele e o cliente.

Dentre as diversas possibilidades de intervenções³⁸ realizadas pelo musicoterapeuta, Barcellos (2004) sustenta que suas capacidades de *escuta musical clínica* ou *percepção musical clínica* (perceber as formas expressivas dos sujeitos) e *execução musical clínica* (interações e intervenções do musicoterapeuta, sua produção musical junto ao sujeito) constituem sua *musicalidade clínica*, ou seja, será seu repertório de ações que possibilitará estimular e ampliar as experiências dos sujeitos.

Para Fregtman (1988), junto aos clientes o musicoterapeuta estará numa atitude diferenciada, em que

se propõe a oferecer um continente, um tempo e um espaço determinados que possam ser usados para “fazer”. Um lugar em que, além da palavra falada, existam outros meios de intercomunicação, de relação, de expressão e criação. Uma tarefa com o predomínio do “fazer-ação” sobre o “dizer-falar”, na qual os protagonistas são os corpos e os sons. Quando verbalizado, isso geralmente se refere ao feito. Pode-se verbalizar, e de fato com frequência se faz, mas a nossa ênfase recai sobre o plano não-verbal (p.46).

Costa (1999) aponta que a escuta musicoterapêutica se efetivará de *forma compartilhada*, ou seja, em que cliente e musicoterapeuta compartilharão *experiências de escuta*.

Muitas intervenções foram realizadas através de canto improvisado pela

³⁸ Segundo Barcellos (1992 b, p.13-26), os tipos de intervenção em Musicoterapia são: **intervenções verbais** (faladas e cantadas, isto é, as mesmas intervenções verbais podem ser feitas através do canto, com letras de músicas existentes ou improvisação de letras, realizando ações como; interrogar, informar, confirmar ou retificar, clarificar, recapitular, assinalar, interpretar, indicar, sugerir, meta-intervenções, entre outras); **intervenções paraverbais/musicais** (mímica verbal; variações na forma de emissão e no tom de voz, na intensidade e no ritmo da fala, bem como variações das inflexões rítmico/sonoras da mesma); **intervenções musicais** (sonoras, rítmicas, melódicas, harmônicas); e **intervenções corporais** (posturas e olhares).

musicoterapeuta, principalmente a ação de interrogar musicalmente os alunos quando da presença de conflitos interacionais, proporcionando um ‘escutar’ diferenciado sobre os mesmos e ampliando novas percepções.

A partir da apreensão dos aspectos vivenciados e mostrados pelos participantes na musicoterapia, a análise musicoterapêutica (análise musical e clínica) é realizada com base nas múltiplas expressões manifestas, que fundamentada teoricamente possibilita fazer o cruzamento da análise musical do material musical veiculado pelos integrantes do grupo com a análise dos processos de produção de subjetividades das pessoas.

A análise das ações musicoterapêuticas foi realizada no *continuum* da recolha dos dados, constituído-se o que, em musicoterapia, denominamos como leitura e análise musicoterapêutica³⁹. Esta análise sustentou-se numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo diversas áreas e verticalizando nos estudos da educação, da música e da musicoterapia, acolhendo cada discurso expresso, vivido no campo e percebido através de uma atitude de suspensão, buscando dialogar com os teóricos com vistas ao entendimento do que se fazia velado. Esse movimento configurou a leitura e análise musicoterapêutica das ações musicoterapêuticas.

1.2.2 As ações musicoterapêuticas

Efetivamos três momentos de proposição e realização das ações musicoterapêuticas, em que foram efetivadas diversas experiências musicais visando a compreensão, identificação e intervenção junto aos casos de dificuldades de aprendizagem:

1º momento: musicodiagnóstico⁴⁰, realizado no período de maio a junho/09 e subdividido em:

³⁹ Trazemos uma diferenciação no modo de proceder a apresentação e análise dos dados das ações musicoterapêuticas, por perceber que o profissional musicoterapeuta possui, em sua prática, uma tendência muito forte em efetivar análises interdisciplinares, embora essa análise *não se assemelhe* somente às realizadas em pesquisas qualitativas. Aproxima-se das análises ora musical, ora terapêutica, isto é, na primeira (a análise musical) buscamos compreender as formas musicais dadas a partir da expressão sonoro-musical dos sujeitos, evidenciando a utilização e manifestação dos elementos sonoros. Na segunda (a análise terapêutica) buscamos compreender como estão articuladas as expressões sonoro-musicais com as outras expressões não-verbais (gestuações, expressão corporal diversas, desenhos) e verbais (falas, imagens mentais relatadas) bem como com os elementos da história de vida dos sujeitos.

⁴⁰ O termo *musicodiagnóstico*, estruturado pela musicoterapeuta Maristela Smith (2003), é “referido a um determinado momento de vida do indivíduo, constituindo sempre uma hipótese diagnóstica, por mais completo que seja”. É a compreensão sobre o cliente para ajudá-lo. Tem como objetivo “organizar os

- a) *encontros musicoterapêuticos* com o grupo de alunos, totalizando 9 encontros⁴¹;
- c) momentos vivenciais com alguns professores, simultaneamente com a continuidade dos encontros com os alunos no primeiro semestre, efetivando a *escuta reflexiva musicoterapêutica*⁴².

Pelo caráter de levantamento das *condutas psico-musicais* dos alunos e dos fatores influenciadores aos casos de dificuldade de aprendizagem denominamos todas as ações desse momento (1º semestre) como musicodiagnóstico.

Durante o processo musicoterapêutico com o grupo de alunos foram estabelecidas algumas premissas para a estruturação das ações musicoterapêuticas: possibilitar um ambiente (físico, temporal e relacional) de acolhimento e aceitação das manifestações das condutas psico-musicais; oportunizar a mediação através do Princípio de ISO (BENZON, 1985)⁴³; perceber a(s) forma(s) como a(s) criança(s) responderá(ão) às experiências musicais.

No período inicial do processo musicoterapêutico com os alunos, objetivamos: estabelecer a relação vincular terapêutica e o contrato terapêutico; verificar as reações dos alunos (grupo) frente às experiências musicais e interações vivenciadas, bem como frente aos estímulos sonoro-musicais trazidos pela musicoterapeuta (MT) e pelos membros do grupo; verificar habilidades e déficits presentes quanto a auto-organização volitiva, concentração, imitação, percepção e discriminação auditiva, reprodução rítmica, auto-expressão (instrumental, vocal, corporal, gestual), conteúdos subjetivos

elementos musicais presentes no ser humano, decorrente da somatória de fatores genéticos, ambientais, culturais” (p.47). A autora pressupõe etapas em que o musicoterapeuta busca “identificar, classificar e medir as características *genético-musicais* do comportamento humano, considerados transformadores DO e transformadoras PELO ambiente sonoro que o rodeia” (p.48). Não realizamos as etapas ou ações que Smith apresenta, mas consideramos o termo *musicodiagnóstico* para caracterizar as expressões manifestadas no momento inicial do processo musicoterapêutico, desde as expressões sonoro-musicais dos sujeitos até as ações e reações observadas no contexto escolar, considerando aquelas (as expressões) numa íntima relação com a vida biopsicosocial dos sujeitos.

⁴¹ Os encontros musicoterapêuticos eram realizados duas vezes por semana, com duração de 1:30 minutos no turno vespertino, dentro da sala de aula.

⁴² Denominamos as ações realizadas com os docentes como *escuta reflexiva musicoterapêutica* para diferenciar as ações musicoterapêuticas breves dos demais momentos de reflexão da prática pedagógica existente na escola. As atividades foram efetivadas através da fundamentação e de algumas experiências musicais musicoterapêuticas desenvolvidas no estudo piloto, realizado no Festival Internacional de Inverno de Brasília, nos anos de 2007 e 2008. O estudo piloto tinha como objetivo testar as técnicas musicoterapêuticas que poderiam ser utilizadas durante a pesquisa.

⁴³ PRINCIPIO DE ISO é um “conjunto infinito de energias sonoras, acústicas y de movimiento que pertenecen a um individuo y que lo caracterizan. Este movimiento energético interno está formado por la herencia sonora, por las vivencias sonoras gestacionales intrauterinas y por las experiencias sonoras desde el nacimiento hasta la edad adulta” (BENZON, 1998, p.64). Para Barcellos (1992 a) a utilização do Princípio de ISO é a “utilização de um estímulo sonoro-musical compatível com a Identidade sonoro-musical do paciente” (p.38) ou Isos, compatível com o tempo biopsicosócioemocional do cliente.

expressos na auto-expressão, entre outros aspectos⁴⁴. Consideramos aqui, também, as formas de ações e interações de cada um e do grupo como um todo. Ao final deste período, propusemo-nos à identificação das *condutas psico-musicais* expressas por todos os sujeitos-alunos.

2º momento: efetivado no período de agosto a novembro/09, composto de diversas ações musicoterapêuticas, tais como: a continuidade dos encontros musicoterapêuticos com os alunos (do 10º ao 28º encontro); efetivação dos encontros com a professora regente, denominada *escuta reflexiva musicoterapêutica individual*; ações direcionadas ao coletivo do colégio; vivências com o corpo docente e funcionários etc.

Os encontros musicoterapêuticos foram realizados com o grupo de alunos e com a professora regente desta turma, com vistas à efetivação do processo musicoterapêutico. As demais ações foram caracteristicamente experiências musicais, que pela diversidade e multidirecionamento das ações, bem como a implicação de vários sujeitos do contexto escolar foram denominadas de *Ações Musicoterapêuticas Interdisciplinares*, propondo vivências musicais e a *escuta reflexiva musicoterapêutica em grupo*, ambas direcionadas aos diferentes atores do contexto escolar.

Ao percebermos a intensa atuação musicoterapêutica numa perspectiva multidirecional dentro do contexto escolar, na continuidade das ações (período de agosto a setembro/outubro) redefinimos o cronograma inicial mantendo nossa permanência até o final do ano letivo. Essa atitude evidencia, novamente, a escuta diferenciada do musicoterapeuta, no qual atenta-se ao *momento adequado* à finalização das intervenções com os sujeitos.

3º momento: período de novembro a dezembro/09, composto das ações musicoterapêuticas que complementassem o processo musicoterapêutico com a professora-regente e a apreensão dos dados, efetivadas através de conversação espontânea com diversos atores do contexto escolar. Denominamos esse momento de *Ações Musicoterapêuticas Complementares*, devido a presença de algumas ações musicoterapêuticas breves.

⁴⁴ Importante explicitarmos que as diversas ações dos encontros musicoterapêuticos com os alunos foram propostas através de planejamentos estruturados a partir da leitura e análise musicoterapêuticas. Porém nem sempre conseguimos executar ou proporcionar as ações pensadas, sendo necessário uma flexibilização (da parte da musicoterapeuta) e readaptação das atividades no momento do acontecer musicoterapêutico.

As diversas ações musicoterapêuticas evidenciaram uma atuação musicoterapêutica diferenciada dentro do espaço escolar, intervindo para além das ações isoladas geralmente realizadas somente com os sujeitos da pesquisa (que são os alunos). Nossa pesquisa alcançou os múltiplos fatores que influenciam as DA, levando à configuração diferenciada da proposta musicoterapêutica no contexto escolar.

No Quadro 1 (Ap. 1 ou slide 6 a 9) é possível visualizarmos quantitativamente a diversidade de ações musicoterapêuticas realizadas e verificar que a atuação do musicoterapeuta não se centrou unicamente nas ações junto aos alunos do 3º ano ou com dificuldades de aprendizagem. Avançamos na proposição de ações frente aos multifatores presentes no contexto escolar que influenciavam e eram influenciados pelos casos com DA. Totalizaram-se 161 ações musicoterapêuticas no contexto escolar, compostas por participantes que vão desde o aluno com DA e seu grupo, passando pela figura da professora regente e demais professores aos quais estavam vinculados, avançando em direção à proposição de ações para o coletivo do colégio, desde a paisagem visual até a paisagem sonora e sócio-relacional, finalizando com a participação dos familiares.

Dentre as ações efetivadas, a *conversa espontânea* favorecia momentos reflexivos sobre as percepções docentes e de suas ações, ressignificando os momentos de diálogos, sempre presentes na escola e que se centravam em queixas e lamentos. Totalizaram 86 conversações espontâneas registradas durante a investigação e que foram possíveis de serem registradas.

1.3 Da eleição à apresentação dos dados

Realizando diversas leituras e releituras no material apreendido e discussões no Grupo de Pesquisa e Estudo em Musicoterapia na Educação (EMAC/UFG), as análises musicoterapêuticas (concomitantes com a apreensão dos dados, utilizando ferramentas analíticas da Teoria Fundamentada (STRAUSS & CORBIN, 2008) mostraram dados riquíssimos sobre as dificuldades de aprendizagem manifestadas num contexto escolar de tempo integral. Através das referidas ações, efetivávamos a atitude compreensiva fenomenológica dos dados (REZENDE, 1990), objetivando a busca pela compreensão, tendo a certeza de nunca alcançar o pleno sentido, isto é, considerar as “diversas maneiras de o sentido manifestar-se, ou nos diversos sentidos em que há sentido” (p.27). Utilizamos também da triangulação de dados efetivando uma

intersecção dos diversos fenômenos apreendidos, advindos de várias fontes de informações, revelados sob múltiplas formas e configurando uma interlocução entre os distintos discursos.

Pela quantidade de material extraído, priorizamos a explanação de momentos ou “citações ilustrativas” (BAUER e GASKELL, 2002) que consideramos significativos à temática em pauta⁴⁵. Embora se fizesse necessária essa ação, realizando a eleição dos dados, realizá-la tornou-se uma tarefa muito complexa, pois o encadeamento circular das ações propostas (característica da proposta Construção Musicoterapêutica Integrada) torna TODOS os dados importantes.

Desta forma, seguimos um *movimento de mútua influência* à exposição da seqüência dos acontecimentos programados e vivenciados, mas inter-influenciados reciprocamente, constituindo-se como o foco da nossa análise.

A eleição das citações ilustrativas e a exposição dos dados ocorreram, de forma geral, seguindo os seguintes aspectos:

1) Nos dados sobre a escola estabelecemos a eleição de ações encontradas no cotidiano escolar de tempo integral que caracterizam seus múltiplos fatores constituintes, influenciando seus atores e o meio escolar. Reiteramos que as citações ilustrativas apenas exemplificam algumas situações encontradas dentro da diversidade de fenômenos apreendidos.

Na exposição dos dados priorizamos a descrição fenomenológica acrescida de falas ou imagens em fotos, sendo expostas através de diversos recursos em anexo (fotos, vídeos, músicas etc). Algumas falas proferidas pelos atores da comunidade escolar são apresentadas para que possam evidenciar as especificidades das percepções sobre o contexto pesquisado, apontando as percepções dos sujeitos.

Atentamos para um detalhe muito importante: resguardar a identidade do campo pesquisado e seus atores que participaram da pesquisa, apresentando os dados de forma que não houvesse a identificação explícita dos sujeitos envolvidos. Justificamos essa escolha por observamos na dinâmica dos atores (em diversos momentos) certo incômodo⁴⁶ ao se perceberem observados, fotografados ou entrevistados, embora

⁴⁵ Reiteramos que a eleição das citações ilustrativas se fez imprescindível devido a quantidade de dados e a impossibilidade de sua exposição integral neste trabalho, não referindo a todos os fenômenos presenciados.

⁴⁶ Um dado é importante a ser citado quanto à presença dos observadores: mesmo sendo realizada a observação aberta, percebemos em alguns momentos uma reação dos sujeitos em modificar algumas

sempre fosse solicitada a autorização, via TCLE, e a mesma consentida. Essa impressão da pesquisadora foi confirmada nos discursos expressos, ao demonstrarem um estranhamento quando da efetivação dos registros escritos ou multimidiáticos.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação-ação tem como objetivo “denunciar as práticas de forma a modificá-las” (p.299), inviabilizando a escolha pelo anonimato, pois os sujeitos envolvidos fazem opção pela atitude de envolvimento numa investigação sistemática à promoção de mudanças sociais. Porém, uma das dimensões fundamentais da pesquisa-ação integral é o contrato claro entre as partes, pesquisador e atores sociais, uma negociação aceita entre ambas passível de ajustes durante o processo (MORIN, 2004). No contrato estabelecido com os atores do contexto pesquisado e os responsáveis pelos alunos, percebemos a tendência a escolha (no TCLE) da “autorização com anonimato” ou “exposição pelas iniciais”.

Desta forma, optamos pela denominação dos atores quer seja pela função ou através de nomes fictícios e com o tratamento imagético das fotos e videogravações, como a melhor forma de preservar o contrato efetivado com os sujeitos participantes, mesmo cientes que, em pesquisa-ação, a *implicação* do pesquisador e dos sujeitos se faz condição necessária à configuração desse tipo de investigação.

Propondo uma investigação acerca dos alunos com dificuldades de aprendizagem, compreendemos que a não-identificação explícita não comprometerá o entendimento dos multifatores interinfluentes, visto que poderemos encontrar essa circunstancialidade em outros inúmeros contextos escolares da rede pública. Atentamos à busca por outra lógica ao observarmos e conhecermos sobre os dados aqui expostos: não é nosso foco falarmos de pessoas, mas sim de *circunstâncias existenciais* que configuram situações. Não culpabilizaremos pessoas como também não as elogiaremos, apenas evidenciamos *modos de (co)existência que se (inter)influenciam*.

2) Nos documentos acadêmicos, priorizamos os dados sobre os alunos. Centrando nossa exposição nos casos de dificuldades de aprendizagem da sala eleita, verticalizamos para os dois casos de dificuldades de aprendizagem eleitos, analisando as diversas informações objetivando conhecer os alunos através das diferenciadas ações e instrumentos encontrados no contexto escolar ao registro de seus desempenhos acadêmicos.

ações quando da presença, principalmente, da figura da pesquisadora, configurando a possibilidade da reação conhecida como “Efeito de Hawthorne” (VIANNA, 2003).

3) Na eleição das citações ilustrativas das ações musicoterapêuticas, em específico dos encontros musicoterapêuticos com os alunos, utilizamos o critério de *semelhança e diferença* nas condutas psico-musicais. No critério *semelhança*, verificamos nos registros dos dados aqueles que se apresentaram com maior quantidade de ocorrências, verificando a permanência das condutas psico-musicais. No critério *diferença*, utilizamos à eleição aquelas condutas psico-musicais que se modificaram.

Na apresentação dos dados dos encontros musicoterapêuticos verticalizamos à exposição das ações que estejam em relação próxima ou direta com os alunos eleitos ao estudo (Gilmar e Felício)⁴⁷, na qual todos os dados trazidos tendem em mostrar a inter-relação da dinâmica vivencial desses sujeitos com seus pares.

Para a eleição das ações musicoterapêuticas seguimos o *movimento de mútua influência* como representado na Figura 6 (Ap. 1, slide 10⁴⁸):

■ o período do *1º ao 3º encontro musicoterapêutico com os alunos* foi eleito por entendermos os momentos iniciais da formação de vínculo entre o musicoterapeuta e os participantes do grupo como elementos importantes no processo musicoterapêutico. Enfatizamos a importância da visualização de alguns trechos em vídeo desses encontros iniciais, apresentando aspectos do estabelecimento do *rappor*t e da relação educativa apreendida no contexto escolar e projetada nas interações estabelecidas. As ações e reações iniciais manifestadas na presença dos estímulos sonoro-musicais se tornaram fatores importantes ao musicodiagnóstico. Junto aos dados dos encontros musicoterapêuticos, são apresentadas algumas citações ilustrativas das ações da sala de aula.

■ Nos demais encontros do 1º momento das ações musicoterapêuticas, do 3º ao 9º encontro, embora evidenciem aspectos que singularizam as expressividades da cada participante, priorizamos eleger os dados que mostrassem semelhanças ou diferenças nas condutas psico-musicais dos alunos, verticalizando para a influência de aspectos externos na dinâmica grupal e nas percepções dos sujeitos. Dentre esses encontros, destacamos os dados do *5º e 6º encontro*, bem como as ações presentes no espaço escolar que proporcionaram a configuração da mútua influência entre os diversos atores e ações. Destacaremos um exemplo do *6º encontro musicoterapêutico com dois alunos*, exposto em vídeo, tendo como objetivo evidenciar as situações

⁴⁷ Todos os nomes citados são fictícios.

⁴⁸ Ao realizar a leitura da figura pelos slides, sugerimos a observância do movimento de mútua influência através do clicar do mouse sugerido pela linha tracejada.

conflitivas interacionais que acontecem no espaço escolar. Optamos pela descrição fenomenológica seguida de comentários, com algumas ilustrações apresentadas em fotos.

■ Com a movimentação inter-influente dos atores da escola, elegemos duas ações junto aos professores que evidenciam uma *escuta reflexiva musicoterapêutica*, configurando momentos de formação continuada⁴⁹. Intermediando essas citações ilustrativas estão os dados das entrevistas com os pais e de alguns encontros com os alunos. Os encontros com os professores são expostos através de fotos e da descrição fenomenológica.

Alguns dados das documentações, entrevistas, conversações e observações são acrescidos na *descrição sobre ações subseqüentes a esses encontros*, culminando com o fechamento do primeiro semestre, iniciando o processo de triangulação dos dados.

■ Na eleição dos dados na continuidade do 2º passo da pesquisa-ação (de agosto a dezembro/09) foi enfatizada a presença dos fatores que se encontravam em mútua influência, quer seja entre as ações dos encontros com os alunos e as demais ações musicoterapêuticas efetivadas, bem como outros fatores presentes na escola. Os dados são apresentados, prioritariamente, através de algumas fotos, áudio e descrições, com apresentação de vídeo de dois encontros com os alunos e de reações do coletivo do colégio em algumas ações.

Embora todos os dados tenham se constituído importantes à proposição das ações subseqüentes, pois se encadeavam numa tessitura de múltipla inter-influência, elegemos três ações que proporcionam a demonstração da perspectiva que discutiremos: a *música no recreio*, culminando com o *Dia da Trans-Formação*; e a *escuta reflexiva musicoterapêutica com a professora-regente*, tangenciando os encontros musicoterapêuticos com os alunos.

A *música no recreio*, resgatando dados da conversação espontânea efetivada no primeiro semestre, evidenciou a utilização da música na escola com finalidades diferentes das usuais, mediada por uma percepção diferenciada da escuta musicoterapêutica em diálogo com os demais atores do contexto. Essa ação, com suas

⁴⁹ Essa ação, estruturada a partir do estudo piloto realizado, como anteriormente referido, pressupôs efetivar um espaço e tempo para reflexão da prática pedagógica e dos aspectos que influenciam o processo ensino-aprendizagem. Sustentado na metodologia da 'Educação de Laboratório' (ARGYRIS apud MOSCOVICI, 1985), prioriza um momento de reflexão seguido de teorização sobre o vivenciado nas experiências de mobilização que iniciam a dinâmica. Em nossa proposta, as experiências são fundamentalmente musicais num enfoque musicoterapêutico, sendo seguidas do processamento grupal e/ou individual e finalizando com a reflexão teorizada.

reações observadas pelos diversos atores, desencadeou, posteriormente, a realização do *Dia da Trans-Formação*, caracterizando a construção de uma ação coletiva, a partir da escuta musicoterapêutica e das conversações espontâneas realizadas. Os *encontros musicoterapêuticos com a professora regente*, propostos a partir de percepções apreendidas nas condutas psico-musicais dos alunos (desde o início do segundo semestre), tiveram como objetivo evidenciar as representações da docente e os movimentos ocorridos a partir de ações reflexivas, onde destacamos alguns momentos significativos (1º ao 3º encontro e o fechamento dos encontros, isto é, o último encontro).

Os dados dos encontros musicoterapêuticos com os alunos são agrupados, destacando alguns aspectos mais relevantes até o 17º encontro, em que destacamos elementos essenciais da relação educativa, a partir da influência de ações advindas dos encontros com a professora regente.

Com o multidirecionamento das ações e reações emergidas das mesmas, é possível verificar o *movimento de mútua influência* referido anteriormente:

a) junto aos alunos, da participação na Festa da Criança levando à posterior visita domiciliar ao caso do aluno Felício, gerando influências na dinâmica da professora-regente e nos encontros com alunos, onde destacamos o 24º encontro seguido da reunião com os pais à finalização do semestre;

b) da ação coletiva (dia da trans-formação) marcada por uma reunião junto com a equipe multiprofissional e gestores, que suscitou a reunião coletiva de Pais e posteriormente influenciou à proposição de ações diferentes no encontro pedagógico com os professores e outras ações junto aos atores da comunidade intra-escolar.

Todos os momentos acima foram tangenciados por diferentes ações que aconteceram no espaço escolar, bem como por dados apreendidos através de diversas fontes de informações. Como sustentamos anteriormente (mesmo redundantemente), todos os acontecimentos foram importantíssimos e trazem valiosas contribuições ao estudo, fazendo-nos eleger aqueles que exemplificam alguns aspectos que se aproximam da discussão teórica que desenvolvemos a partir dos dados.

Finalizamos a eleição e exposição dos dados com alguns discursos dos atores da comunidade escolar em suas percepções sobre as mudanças ocorridas na escola. Percebemos que compreender as *mudanças* ocorridas a partir das ações musicoterapêuticas, quer com os alunos como com os demais atores do contexto

escolar, só poderiam ser verificadas através da triangulação dos dados advindos de diversas fontes.

A perspectiva de *conhecer os fenômenos a partir da compreensão de seus diversos atores*, observando suas dinâmicas de ações e atitudes ao enfrentamento das circunstancialidades presentes no cotidiano, se configuraram como condição *sine qua non* à compreensão das especificidades de cada aspecto presente no contexto escolar. Assim, priorizamos conhecer *a partir de seus discursos* (verbais e não verbais), os conflitos vivenciados, suas expectativas, dúvidas e queixas manifestadas etc.

1.4 O método analítico:

Pela multiplicidade de dados e seu movimento de mútua influência, sentimos a necessidade de utilizar algumas ferramentas analíticas que proporcionassem o tratamento dos dados e a construção das categorias. Buscamos a *Teoria Fundamentada* (STRAUSS e CORBIN, 2008) que propõe, frente os diversos dados advindos dos variados instrumentos, que devamos *ouvir cuidadosamente*, sendo necessário “aprender a ouvir, deixando os dados falarem com ele” (STRAUSS e CORBIN, 2008, p.67). O pesquisador precisa, assim, desenvolver uma capacidade de sair “de seus modos usuais de pensamento” (op.cit., p.72).

Strauss e Corbin (2008) denominam esse processo como “microanálise” ou “análise linha por linha” ou ainda “exame microscópico dos dados”. A análise realizada se constituiu na utilização de algumas operações básicas e ferramentas analíticas e das ações básicas de cada passo analítico, não englobando a diversidade analítica expostas pelos autores. No processo analítico foram utilizadas as seguintes ações: efetivação de *perguntas analíticas*; efetivação de *seminários de pesquisa*; construção de *memorandos analíticos*; construção e desenvolvimento de *diagramas analíticos*; estruturação do material em *passos analíticos consecutivos*. As **perguntas analíticas**, em alguns momentos, foram colocadas para suscitar discussões, enquanto em outros momentos configuraram-se como indagações (ou indignações) advindas das inquietações da pesquisadora. Os **seminários de pesquisa**, composto por agrupamento de pesquisadores que se reúnem para compartilhar o andamento de suas pesquisas, possibilitando ao analista o desenvolvimento crítico, coletivo, acerca dos dados. A construção de **diagramas analíticos** com explicações textuais ou de **memorandos**, proporcionando a síntese e reflexão sobre assuntos estudados, objetivando apreender os

fenômenos investigados através de outras formas perceptivas e ampliando à compreensão diferenciada dos mesmos.

Os **passos analíticos** propostos à análise pela Teoria Fundamentada se resumem nas seguintes ações básicas: **1º passo:** abrir o texto, ou seja, mostrar os dados *descritivamente* tendo como ação básica efetivar uma nomeação dos fenômenos ou conceituação. **2º passo:** ocorre a construção das *categorias abertas*, onde os nomes eleitos evidenciaram uma analogia entre as áreas que subsidiaram nosso estudo, ora relacionados à educação, ora aos teóricos da psicologia, ora à música, propondo ampliar a percepção sobre os fenômenos. A construção de memorandos analíticos favoreceu o desenvolvimento das categorias abertas, com algumas ferramentas como: comparar, questionar, fazer analogias entre outras. Nosso propósito não é discutí-las teoricamente, visto que faremos o diálogo com o aporte teórico eleito quando das categorias axiais. **3º passo:** construção de codificações axial e seletiva, em que os dados são reagrupados em categorias mais densas e abstratas. A codificação axial tem como objetivo “começar o processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta, relacionando-as às suas subcategorias para gerar explicações mais precisas e completas sobre os fenômenos” (STRAUSS & CORBIN, 2008, p.124). Utilizamos as categorias axiais para realizar a discussão teórica levando à codificação seletiva, isto é, ir à busca da categoria central da pesquisa, que integre e inter-relacione todas as categorias em um esquema teórico maior, evidenciando a *história da pesquisa*.

Sustentados na fenomenologia existencial, buscamos a interpretação dos dados levando em consideração um “perspectivismo fenomenal” (REZENDE, 1990), em que o discurso interpretativo fenomenológico leva em conta que “o fenômeno não é uma idéia, é antes uma existencialização do sentido, que por sua vez se encarna em vários lugares. Como tal, o sentido fenomenalizado só pode ser identificado a partir dos diversos lugares de sua manifestação” (op.cit., p.21).

A discussão teórica sobre os dados extraídos na investigação, sustentada na perspectiva expositiva desenvolvida por Merleau-Ponty, denominada como *hiperdialética* ou *dialética sem síntese*, ou seja, uma dialética que “mantém a oposição mas não realiza a superação através de uma síntese. (...) tem como modelo a constante tensão entre polaridades, a constituição de uma latência entre pólos” (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991, p.17). A obra de Merleau-Ponty “trata-se de um pensamento vivo, sempre em transformação, incansável em sua vocação para interrogar cada novo fenômeno” (ibid.).

Segundo Coelho Júnior e Carmo (op.cit., p.12-3), “Merleau-Ponty nos instiga a todo instante, impedindo um pensamento cristalizado que se reduza seja à explicação, seja à devoção”. Afirmam que o filósofo apresentava uma atitude “sempre crítica e dialética”, presente em suas diversas obras. A dialética sem síntese, proposta por Merleau-Ponty, caracteriza-se por um tratamento das questões investigadas a partir de uma circularidade dialética ou “realidade acasual”.

Coelho Júnior e Carmo (op.cit.) ainda afirmam que

Merleau-Ponty nunca teve a intenção de construir um sistema: manteve durante toda sua obra a certeza de que a filosofia deve ser uma interrogação constante, um pensar sempre em movimento, sem meta final, um verdadeiro exercício de uma “dialética sem síntese”. Sua trajetória, mais do que apoiada em filiações ou engajamentos com este ou aquele movimento, foi marcada pelo grande interesse que sempre dedicou aos enigmas e conflitos próprios à existência humana. Buscava em várias fontes informações que fundamentassem suas interrogações, sem que isso identificasse sua obra como eclética (p.14).

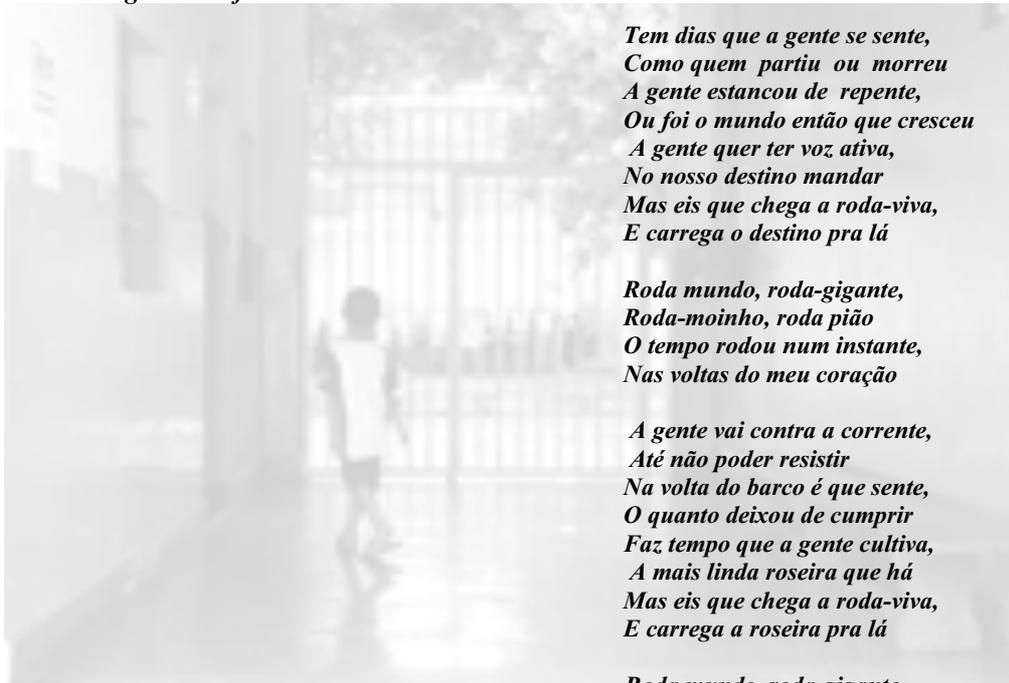
Um movimento sempre constante, com abertura permanente às mudanças do mundo, sem tornar-se preso a sínteses definitivas. A partir dessa premissa de apreensão de diversas explicações acerca de um mesmo fenômeno, a discussão teórica que propomos funda no diálogo entre diversos autores que buscaram compreender aspectos que influenciam na aprendizagem. No diálogo entre as áreas da Educação, Psicologia e Musicoterapia, o referencial que subsidiou nossa discussão teórica foi a fenomenologia existencial de Merleau-Ponty. Fundamentados nessa perspectiva analítica compreendemos que a viabilidade da interdisciplinaridade entre áreas e autores que discutem sobre as dificuldades de aprendizagem efetiva-se a partir da perspectiva filosófica merleau-pontiana, que “abre um campo de pensamento, um campo interdisciplinar e multidisciplinar no qual é possível nos desprendermos das restritas especializações no intuito de um diálogo com as diferenças” (MORATO e MARQUES, 2006, p.7).

A complexidade dessa interlocução, muito bem caracterizada pela hiperdialética merleau-pontyniana (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991), proporciona a discussão sobre a complexidade da constituição multifatorial das dificuldades de aprendizagem, propondo o diálogo interdisciplinar não somente entre os teóricos mas entre os diversos discursos e *locus* do contexto escolar, visando *integrar olhares*. Ao utilizarmos a fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, importa mais apreender as

diferenciadas significações dadas as dificuldades de aprendizagem pelos diversos sujeitos da comunidade intra e extra-escolar da escola de tempo integral.

Para Rezende (1990), “a preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (p.17).

Paisagens Polifônicas



*Tem dias que a gente se sente,
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente,
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa,
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva,
E carrega o destino pra lá*

*Roda mundo, roda-gigante,
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante,
Nas voltas do meu coração*

*A gente vai contra a corrente,
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente,
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva,
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva,
E carrega a roseira pra lá*

*Roda mundo, roda-gigante,
Roda-moinho, roda pião,
O tempo rodou num instante,
Nas voltas do meu coração ...
(Roda Viva- Chico Buarque) 🎵*

*(...) não existe ato praticado na escola que seja inócuo e que cada um destes atos, de alguma maneira, afeta a sala de aula, atinge o aluno. Aliás, não há ato inofensivo quando se trata de criança, na educação familiar ou escolar.
(Welitom Vieira dos Santos apud WEISS, 2006)*

Ilustração: Foto Recepção do campo de pesquisa, por Umaitá Pires (2009). A música Roda Viva (Chico Buarque) pode ser acessada pelo DVD, faixa 2 ou na abertura do Ap 1, slide 11.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - a primeira percepção

Neste momento temos por objetivo oportunizar uma primeira percepção sobre as dificuldades de aprendizagem a partir da apresentação do contexto escolar de tempo integral, no qual se encontram inseridas. Propomos *dar a conhecer* sobre os múltiplos fatores que se relacionam às dificuldades de aprendizagem, apresentando os fenômenos a partir das percepções dos sujeitos inseridos na comunidade intra e extra-escolar, optando pela descrição fenomenológica.

Em semelhança com a área da música, utilizamos a denominação ***Paisagens Polifônicas***. A analogia entre a descrição do campo pesquisado e o termo musical - *polifonia*⁵⁰ - refere-se a nossa impressão sobre as diversas percepções obtidas nesse contexto, semelhante à diversidade de vozes encontradas no estilo musical. Agregamos a essa impressão a compreensão sobre a constituição de um contexto escolar composto de diversas ações e reações, na qual propomos dar a conhecer sobre seus elementos através de outra forma perceptiva.

Apresentaremos os diversos fenômenos que configuram o ambiente escolar de tempo integral através de uma forma diferenciada: descrevendo paisagens⁵¹. A ***paisagem visual***, referente a constituição estrutural do contexto escolar, desde os recursos até a sua aparência física; a ***paisagem sonora***, referente a ambiência sonora, seja composta por falas, músicas, sons ou ruídos, bem como de especificidades presentes nas expressões verbais, tais como as entonações verbais, termos etc; e a ***paisagem sócio-relacional***, referente as inter-relações presentes na escola, configurando a ambiência relacional.

Por meio das *paisagens visual, sócio-relacional e sonora* nos propomos descrever as particularidades do cotidiano da escola de tempo integral e suas relações

⁵⁰ Ao termo POLIFONIA, utilizado pelos profissionais da área da música, temos a seguinte definição: “do Grego *Polys*(muito) e *Phone* (voz)” (LODY e TEIXEIRA, 1974). Refere-se a “reunião de muitos sons, composição a mais vozes, da qual cada parte segue melodia e ritmo autônomos, sem prejuízo do conjunto harmonioso” (SINZIG, 1976). A Polifonia, assim, refere-se à presença de várias vozes diferentes e simultâneas, significação que utilizaremos em nosso estudo para referir-se aos diversos discursos presentes no contexto escolar.

⁵¹ O termo será aqui utilizado à apreensão de fatos ou fenômenos que constituem a caracterização múltipla do espaço escolar. A idéia de utilizar o termo paisagem surgiu a partir da coleta de dados sobre os aspectos sonoros do ambiente escolar finalizando com a construção do artigo *A Escuta musicoterapêutica no contexto escolar: ouvir-ver uma paisagem sonora* (NASCIMENTO, MASSARANI, 2009).

com os casos de dificuldade de aprendizagem. Os fenômenos apreendidos⁵² sobre o **cotidiano do espaço escolar de tempo integral** (abordando sobre os aspectos da constituição física, estrutural e a exposição sobre as atividades desenvolvidas e vivenciadas pelos diversos atores), o **cotidiano da sala de aula** (com suas especificidades pedagógicas e relacionais) e as **condutas de aprendizagem** (que nos permitem conhecer as características dos educandos) não serão apresentados separadamente mas inter-relacionados tal qual a dinamicidade presente no contexto escolar, marcados pelos diversos aspectos que influenciam e caracterizam ambos (meio e indivíduos). Tangenciamos com algumas percepções dos diversos atores acerca dos fenômenos apreendidos, desde as representações dos professores sobre as DA até as compreensões sobre o espaço-tempo vivido no ambiente escolar.

Escutemos as diversas paisagens e discursos!

2.1 O cenário em que se manifestam as DA, *in loco*

Desde o entorno do campo pesquisado, uma unidade escolar integrante da rede estadual de ensino público da Secretaria de Educação do Estado de Goiás –Seduc/GO, contendo a proposta escola de tempo integral- Eeti, percebemos alguns elementos diferenciadores à sua caracterização. Localizada na região central do município goianiense, encontra-se circunvizinhada pequenas ruas com trânsito tranqüilo e tangenciada, nas proximidades, por vias de trânsito de fluxo intenso. Observando o entorno do colégio, verificamos a presença de residências muito antigas, intercaladas pelos estabelecimentos comerciais de grande giro. Nas proximidades do colégio encontramos moradias tipo cortiços, denominados como barracões ou favelas por alguns atores do contexto escolar, que afirmam ser a maioria dos alunos do colégio residentes nesses bairros, vivendo em condições sócio-econômicas muito deficitárias. Dentre esses alunos, o aluno Felício reside num desses barracões, junto com a mãe, o irmão mais novo e o padrasto. O aluno Gilmar mora nas proximidades da escola junto com o

⁵² Nessa primeira percepção sobre as dificuldades de aprendizagem propomos descrever os fenômenos registrados. A **escuta** dos dados será efetivada como um visar. A descrição fenomenológica que apresentamos priorizará a descrição utilizando o tempo verbal no presente (embora a recolha dos dados tenha sido realizada no ano de 2009), caracterizando a contemporaneidade das circunstâncias apreendidas no espaço escolar pesquisado. Alguns exemplos de situações são expostos em fonte menor e com recuo no texto, objetivando *dar a conhecer* as situações como ocorreram, evidenciando os matizes que agregam aspectos diferenciadores no processo ensino-aprendizagem. Os dados prioritariamente se referem ao primeiro momento da pesquisa-ação realizada, referente aos meses de Fevereiro a Junho de 2009.

pai, numa “*garagem de carro*” (sic⁵³ vice-diretora). Outros alunos da sala pesquisada residem em localidades bem distantes como nos municípios vizinhos (Trindade, Aparecida de Goiânia) a cerca de 30 Km distante da unidade escolar.

Ao nos direcionarmos rumo ao colégio, deparamo-nos com alguns aspectos que compõem sua paisagem visual: o muro externo e suas calçadas mostram uma pintura desgastada, antiga, sem manutenção; no muro percebemos o nome do colégio com letras de grafiteagem, próprias da escrita feita por adolescentes; nas calçadas, buracos e tocos de árvores que foram cortadas. Assim que chegamos ao colégio encontramos o carro da balinha, uma kombi, que vende lanches (skinis, pirulitos etc) na porta da escola sendo procurada pelas crianças, insistentemente, durante os recreios.

O portão externo, que dá acesso a rua muitas vezes encontra-se sem porteiro, principalmente no turno matutino. Em alguns momentos, observamos a presença de alguns alunos abrindo ou vigiando o portão para avisar a coordenação sobre a chegada de alguém. Outras vezes o cadeado encontra-se destrancado, possibilitando a entrada na escola sem impedimentos. No período vespertino observamos a presença do porteiro das 12:00 h até às 18 horas.

Entramos na escola e vários aspectos apresentam-se à nossa percepção inicial. A estrutura do colégio, sua paisagem visual, lembra uma construção muito antiga, “*com jeito de padre*” (sic diretora), apresentando uma aparência com poucas reformas e precariedade na manutenção da estrutura física. Sonoramente percebemos uma diferenciação quando adentramos na escola em tempos ou momentos diferentes: ora um silêncio quase completo, ora uma ruidosidade muito intensa, ora com a presença de outros sons como músicas e falas em intensidade alta. Em sua paisagem sócio-relacional, o aspecto que se apresenta, inicialmente, refere-se à “falta de tempo” dos atores do contexto escolar, ficando evidente que as pessoas apresentam-se sempre muito ocupadas ou apressadas. A expressão “*se for rapidinho...*” (sic), muito recorrente frente às solicitações de qualquer ação (entrevistas, informações, conversas), evidenciando o tempo-corrido dos atores do contexto escolar. Mesmo com a duração do período escolar entre 07 horas da manhã às 17 horas (horário destinado a escola de tempo integral), a qualquer momento em que procurássemos seus participantes, essa expressão sempre ecoava.

⁵³ sic: segundo informações coletadas nas falas dos sujeitos. Nas falas literais, a seguir, apenas apresentaremos os discursos entre aspas e em itálico.

Em sua estruturação física (sua paisagem visual) algumas informações dão a conhecer sobre sua espacialidade. Apresentamos na Figura 7 (Ap. 2, slide 12) uma representação gráfica da escola, na qual alguns detalhes tornam essa espacialidade *sui generis*, com diversos fatores que nos chamam a atenção. Todo o espaço nos proporciona uma sensação de amplitude, de grandeza, de abertura, principalmente pelo pátio interno muito amplo contendo quatro árvores grandes e frondosas, dentre elas um pau-brasil. As salas de aula dos alunos da 2ª fase do Ensino Fundamental são dispostas no primeiro pavilhão, enquanto os alunos da 1ª fase são dispostos no segundo pavilhão após o grande pátio interno. Na dinâmica do cotidiano escolar, percebemos que alguns espaços não são utilizados por seus atores (principalmente os professores), entre eles o parquinho, o pátio interno e a biblioteca. No entanto, outros espaços são procurados pelos alunos (o fundo da biblioteca, a casa da vizinha, os corredores que circundam as salas), mesmo não sendo utilizados pelos profissionais da escola. Algumas vezes encontramos espaços sujos (quadra de esporte, pátio), mas em sua maioria os corredores e salas estão sempre limpos. Observamos que da sala da coordenação pedagógica (●) é possível ter uma visão geral do que ocorre no pátio interno. Um local muito estratégico. É possível visualizar muitos fatos e a movimentação dos sujeitos que circulam pelo pátio interno.

A sala dos professores, primeira sala que encontramos assim que entramos no colégio, possui um detalhe particular: diversos papéis informativos, desde pregados nos murais, armários e paredes, bem como sobre a mesa da sala neste local. Ao final dos bimestres e semestres, época das avaliações, uma grande quantidade de avisos é disposta. Os conteúdos dos informes se referem aos horários das aulas e oficinas, datas das avaliações e do Conselho de Classe, das reuniões, entrega de notas e datas das festividades entre muitos outros comunicados acerca do calendário escolar. Configura, assim, uma forma de comunicação *sui generis* entre os educadores do contexto escolar: via informes pregados na sala dos professores.

Buscando informações sobre esse contexto escolar, dois documentos se fizeram presentes: o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008) e o Projeto Piloto Escola de Tempo Integral (Seduc/GO, 2006):

- O PPP é o documento proposto para nortear as ações pedagógicas do colégio, apresentando vários dados, tais como a filosofia, as metas, os objetivos, atividades pedagógicas, forma avaliativa. No histórico da unidade escolar tomamos conhecimento das diversas mudanças ocorridas na unidade escolar desde a sua

constituição, em 1945. No documento são evidenciadas diversas alterações quer de localidade e principalmente na identificação da unidade escolar, a partir de constantes mudanças incorporadas através de novas propostas pedagógicas e educativas advindas da Seduc-Go. As mudanças até a presente data finalizam com a adesão da escola ao Projeto Escola de Tempo Integral, efetivada em 2007. No documento enfatiza-se a busca pela re-significação do conceito de COLÉGIO e da sala de aula, “propondo uma escola que ensine os alunos a si “tornarem gente”, pessoas humanas, cidadãos plenos” (PPP, 2008). Enfatiza que a organização do trabalho pedagógico deva se efetivar a partir dos princípios de uma gestão democrática, tendo o diálogo como peça fundamental, sustentado na igualdade do ensino e na valorização do aluno e do professor, com a ênfase na participação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem com vistas à transformação de suas realidades. Dentre as atividades pedagógicas listadas algumas chamaram a nossa atenção por fazerem referência às dificuldades de aprendizagem: “concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas buscando estratégias inovadoras e criativas; elaborar um programa de revisão de conteúdos das dificuldades nas disciplinas críticas para alunos do 1º ao 9º ano e 2ª e 4ª etapa da EJA”(PPP, 2008). Outra ação, referente ao corpo docente, também nos chamou a atenção: “promover momentos de reflexão sobre a práxis educativa”, bem como se refere à proposição de capacitações, formação, discussão de projetos e estudos de interesse da comunidade escolar, com vistas ao aprimoramento da prática docente e de todos os atores. Os conteúdos de aprendizagem são “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (PPP, 2008), utilizando as Matrizes de Habilidades e Competências (propostos pela Seduc-Go ao Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano)⁵⁴.

⁵⁴ Segundo as *Diretrizes Operacionais da rede pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010* (Seduc, 2009), as Matrizes Curriculares “são o resultado do processo de reorientação curricular, iniciado em 2004, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar na rede pública de ensino do Estado de Goiás. Elas foram elaboradas a partir de um processo coletivo de colaboração e parceria entre os técnicos administrativos educacionais da Coordenação de Ensino Fundamental e os docentes das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das: Universidade Católica (UCG), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG) e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). As Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental têm como objetivo contribuir para a elaboração de propostas curriculares, a partir das especificidades do contexto da escola, pautadas numa abordagem transformadora e em constante construção-interação entre os profissionais da rede e toda a comunidade escolar (*Currículo em Debate*, Caderno 3, pág. 20 In: *Diretrizes da Seduc, 2009*). Observando o documento, encontramos a listagem de conteúdos e capacidades que os alunos (de cada ano escolar) devem adquirir nas diversas disciplinas e bimestres do período letivo. Consta a elaboração da matriz em 2006 por profissionais da Seduc/GO, revista em 2007 pela equipe da SUEF (Superintendência do Ensino Fundamental- Projeto Aprender).

Destacamos, porém, que no referido documento encontramos *apenas* a palavra **integral** referente a Eeti, implantada desde Janeiro de 2007⁵⁵. Não encontramos maiores explicações ou referência explicativa sobre a proposta, presente somente quando da listagem dos cursos oferecidos, associados a 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino. A escola também possui um regimento escolar que, segundo os gestores, contém todas as definições de funções dos atores do contexto escolar.

■ No Projeto Piloto da Escola de Tempo Integral (Eeti)⁵⁶, fornecido pela escola, encontramos os seguintes dados: elaborado em julho de 2006 pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), como “projeto sócio-educativo integrado às políticas públicas educacionais” do Estado de Goiás, sustenta o projeto nas transformações contemporâneas, que exigem “um novo tipo de formação do homem”. Cita diversos documentos oficiais à fundamentação da proposta⁵⁷, dando ênfase ao acesso, permanência com sucesso e a ampliação do período de permanência na escola. A implantação do Projeto Piloto Escola de Tempo Integral, a partir de agosto de 2006, propõe iniciar com as séries iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), oferecendo “a oportunidade de estender o tempo de permanência na escola”, em unidades escolares localizadas em regiões periféricas urbanas e com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano⁵⁸). Dentre os objetivos elencados, encontramos trechos

⁵⁵ No levantamento das Portarias de Implantação das Eeti, fornecido pela Seduc (2010), a portaria do colégio pesquisado foi datada em 30 de março de 2007, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sem previsão para ampliação à 2ª fase.

⁵⁶ No documento da Seduc, tomamos conhecimento de uma nova denominação: Eeti- Escola Pública Estadual de Tempo Integral, diferenciando-se da denominação encontrada no colégio (ETI).

⁵⁷ Diversos programas e propostas são pensados, desde 1999, com vista ao atendimento das permanentes mudanças, proporcionando “ações conjuntas entre as Superintendências, e as Subsecretarias Regionais de Ensino, as Unidades Escolares e demais segmentos da sociedade civil, possibilitando que todos sejam protagonistas e co-responsáveis pelo sucesso do processo educativo na escola pública de Goiás”, bem como a reformulação das práticas pedagógicas objetivando “uma escola cada vez mais inclusiva”, promovendo “a aprendizagem bem sucedida”. Citando alguns documentos legais, o projeto apresenta-se respaldado em preceitos constitucionais tais como: a Constituição Federal (artigos 205, 206 e 208), a LDB (artigo 34), a Lei nº 9.394/96, LDBN (parágrafo 5 do artigo 87), Plano Nacional de Educação.

⁵⁸ Encontramos a seguinte definição ao IDH- Índice de Desenvolvimento Humano: “O IDH, criado no início da década de 90 para o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) pelo conselheiro especial Mahbub ul Haq. A metodologia de cálculo do IDH envolve a transformação destas três dimensões em índices de longevidade, educação e renda, que variam entre 0 (pior) e 1 (melhor), e a combinação destes índices em um indicador síntese. Quanto mais próximo de 1 o valor deste indicador, maior será o nível de desenvolvimento humano do país ou região”(Fonte: [site http://www.dhnet.org.br/dados/idh/idh/index.htm](http://www.dhnet.org.br/dados/idh/idh/index.htm), acesso em 03/02/2010). Outros critérios são apresentados à eleição das unidades escolares integrantes ao projeto piloto: indicação pelas Subsecretarias Regionais de Ensino; contenha quadra de esporte, salas de aula disponíveis no contra turno, espaço

como: “o trabalho a ser desenvolvido em continuidade ao turno do ensino visa complementar a atividade escolar, estimulando o aprendizado e a pesquisa possibilitando aos alunos a ampliação de seu universo de reflexão e de crítica, para o exercício da sociabilidade e da cidadania”, focando na promoção da permanência do aluno na escola “assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento”. Nos objetivos específicos encontramos termos que se referem: às experiências educativas que vão além da formação cognitiva; em considerar o corpo, tempo, espaço do educando à formação de sua personalidade; ao espaço escolar como proporcionador de socialização através da vivência coletiva; às alternativas de “ações no campo social, cultural, esportivo e tecnológico” para sujeitos desfavorecidos econômica e socialmente; aos “hábitos de estudos às rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e esporte”; em considerar a história dos alunos ao desenvolvimento de aspectos cognitivos; à “participação responsável da comunidade”; às adaptações das atividades ao perfil do contexto da região. Sustenta que o PPP das unidades escolares deverá possibilitar sua reflexão e reconstrução, contendo uma “nova matriz curricular, estabelecendo atividades distribuídas em dois períodos e intervalo para a refeição”. Prevê a incorporação de outros programas, tais como Escola Aberta e PRAEC⁵⁹.

A unidade escolar pesquisada conta com diversos atores que compõem a comunidade escolar⁶⁰, constando tanto da comunidade intra-escolar, composta pelos profissionais lotados na escola, quanto da comunidade extra-escolar, profissionais e/ou pessoas de outras instâncias. Segundo informações do PPP (2008) e dos gestores, o quantitativo dos profissionais da *comunidade intra-escolar* totaliza 95 profissionais, sendo 50 funcionários auxiliares, 33 professores e 12 professores das oficinas.

A **equipe administrativa**⁶¹ é composta de diretor, vice-diretor e secretário geral, compondo o grupo gestor. Junto aos gestores encontramos os funcionários

disponível ao refeitório (mesmo via adaptação) e espaço para futura ampliação. Não encontramos referência ao índice do IDH às escolas estaduais e em específico ao colégio pesquisado.

⁵⁹ O Praec (Projetos de Atividades Educativas Complementares) tem por objetivo “proporcionar o enriquecimento e a diversificação curricular, por meio de atividades impregnadas de vida, de prazer e dinamismo. A adesão da unidade escolar ao projeto é opção da equipe de profissionais que nela trabalham, mas integrá-lo à proposta pedagógica da escola é condição essencial” (Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 (Seduc, 2009).

⁶⁰ Essas terminologias são utilizadas pelos profissionais da escola e apresentadas nos documentos da Secretaria da Educação- Seduc/GO.

⁶¹ No ano da pesquisa (2009) ocorreu o processo eleitoral na rede estadual para definição do Grupo Gestor. Na unidade escolar somente a figura do diretor foi alterada, permanecendo o vice-diretor e o secretário geral.

executores de serviços administrativos, os coordenadores pedagógicos (um para cada fase, isto é, um para o 1º ao 5º ano no turno matutino, um para o 6º ao 9º ano também no turno matutino e um para o EJA, no turno noturno), o coordenador de tempo integral (para as oficinas do turno vespertino), o coordenador da merenda⁶² e a secretária financeira presidente do Conselho Escolar. Outros funcionários são verificados na escola, como: a professora de recursos⁶³; o dinamizador de biblioteca, sendo um para cada turno (matutino e vespertino); os funcionários executores de serviços auxiliares (limpeza; porteiro); os professores da banda marcial que atuavam no final do turno vespertino e início do turno noturno; as auxiliares da merenda; o vigia.

O **corpo docente** é composto de 24 professores no período matutino, 12 no vespertino e 9 no noturno. Na primeira fase do Ensino Fundamental, os professores são distribuídos da seguinte forma: no turno matutino, a figura de professores-regentes⁶⁴ é muito representativa, sendo um para cada sala, totalizando 8 professores; algumas salas de aula contendo alunos especiais contam com a figura do professor de apoio⁶⁵, totalizando 2 professores; no turno vespertino os professores das áreas de inglês, educação física e música totalizam 3 docentes; os professores das oficinas vinculados a Ciranda da Arte ou que fazem parte do quadro funcional da escola (como o professor de inglês, informática⁶⁶, oficinas de jogos e empreendedorismo), totalizam em torno de 12 professores/instrutores. No turno matutino ainda encontramos os docentes do Ensino Fundamental- 2ª fase (do 6º ao 9º ano), constituídos de professores de áreas específicas ministrando diversas disciplinas (língua portuguesa, geografia, matemática, inglês,

⁶² Referente a Merenda Escolar, aspecto muito pontuado nos diversos documentos sobre a Eeti, ampliamos nossa compreensão percebendo que destina-se muito mais do que suprir os alunos fisiologicamente, ou seja, alimentando-os. A Merenda Escolar é estruturada com a figura do Supervisor de Merenda Escolar que, também, “executa projetos com e voltados para a comunidade escolar, relacionadas às atividades pedagógicas e de caráter de formação nutricional e de semanas comemorativas, tais como: Semana da Alimentação; Semana da Comunidade; Semana da Criança; Semana do Estudante etc”. Para tanto, essa equipe de trabalho promove projetos interdisciplinares relacionados à Educação Nutricional na unidade escolar, estimulando hábitos saudáveis, elaborando cardápios balanceados, coloridos e nutritivos”. A presença do supervisor da merenda era observada, mas dos projetos não foi possível ter conhecimento, mesmo com a variedade de lanches proporcionada aos alunos.

⁶³ Através das nossas observações, verificamos o Professor de Recursos próximo à coordenação pedagógica e ao grupo gestor, proporcionando ações junto a equipe multiprofissional da Seduc.

⁶⁴ Vários professores regentes do 1º ao 5º ano eram “de contrato”, ou seja, não eram profissionais efetivos da Seduc-Go. Dos 7 professores da 1ª fase do ensino fundamental, somente 2 eram efetivos, ocasionando a mudança do quadro de professores no mês de agosto. Isto é, ao completarem o período de uma ano de docência os professores de contrato eram desligados das escolas e da Seduc, incorrendo na mudança do quadro funcional.

⁶⁵ Verificamos que o professor de apoio é um professor que fica dentro da sala de aula juntamente com o professor regente, auxiliando os alunos com necessidades especiais. Somente algumas salas possuíam esse profissional que acompanhava esse aluno em todas as aulas e atividades.

⁶⁶ O professor de informática é denominado, no PPP, como dinamizador de laboratório de informática, sendo lotado um para cada turno como “funcionário”.

química etc); algumas salas de aula também possuem alunos especiais, contando com a figura do professor de apoio (4 no total).

O **alunado do colégio** é composto por uma diversidade muito grande: crianças (presente no turno matutino e vespertino), adolescentes (presentes no turno matutino), jovens e adultos (presentes no turno noturno). Segundo a coordenação pedagógica o quantitativo de alunos fica em torno de 212 do 1º ao 5º ano, entre a faixa etária de 6 a 12 ou 13 anos, e de 160 alunos do 6º ao 9º ano.

Na dinâmica escolar percebemos a presença de outros atores, externos à comunidade intra-escolar, que nos referimos como *comunidade extra-escolar*: a **equipe multiprofissional**, composta de uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma assistente social. Geralmente estão na escola nas 4ª feiras no turno vespertino, muito próximos a professora de recursos e aos gestores (principalmente a vice-diretora). Esses profissionais procuram saber quais alunos apresentam dificuldades, prioritariamente aqueles com necessidades especiais, através dos relatos das professoras regentes ou da professora de recursos ou da coordenação pedagógica. Posteriormente chamam os pais ou responsáveis, isto é, solicitam o comparecimento dos familiares para uma reunião realizando orientações e/ou encaminhamentos.

Encontramos no contexto escolar **outros atores** da comunidade extra-escolar: dois profissionais que realizavam uma atividade denominada Teatro do Oprimido junto aos alunos com necessidades especiais do 6º ao 9º ano; um instrutor ligado ao PROERD⁶⁷, um trabalho efetivado pela polícia militar para erradicação das drogas na escola junto aos alunos do 5º ano; alunos estagiários do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, junto aos alunos do 3º ano. No final do ano foram inseridos, no cotidiano escolar, dois educadores ligados ao Programa Mais Educação que realizavam as oficinas de linguagem em alfabetização e linguagem em matemática, com duração de 3 horas semanais, revezando entre alguns alunos com dificuldades em leitura e cálculo. Importante nos inserirmos na composição da comunidade extra-escolar, visto que, com a nossa presença, compomos o quantitativo de atores da comunidade escolar, acrescentando de 2 até 4 sujeitos na rotina escolar. Um dado interessante que nos chamou a atenção durante as observações foi perceber, por diversas vezes, a presença de outras pessoas conversando com os gestores solicitando trabalhos,

⁶⁷ PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, ligado à polícia militar do Estado de Goiás.

palestras, estágios dentro do espaço escolar, aumentando o quantitativo de pessoas convivendo nesse ambiente.

A partir desse ponto, uma demanda se fará importante: apresentar as informações sobre os fenômenos (as paisagens visual, sonora e sócio-relacional) vinculadas às percepções dos sujeitos, inter-relacionando-as, visto que conhecer o cotidiano escolar de um agrupamento de alunos pressupõe muito mais do que saber quais atividades pedagógicas ou educativas são realizadas durante sua jornada diária. As interações estabelecidas entre os diversos sujeitos também são aspectos importantes para serem considerados⁶⁸.

As atividades do cotidiano escolar da Eeti estão assim configuradas na sua estruturação temporal, sendo tangenciadas por diversas situações. O **TURNO MATUTINO** inicia às 07:00 h, com intervalo do recreio às 09:30 até 09:45, reiniciando as atividades pedagógicas e transcorrendo até às 11:30 h. A espera pelo começo do dia escolar é marcada por alguns movimentos. Os pais, mesmo por volta das 06:30 h já aguardam em frente da escola para que o portão seja aberto. Em alguns momentos observamos que algumas crianças, trazidas por transportes coletivos são deixadas junto às outras crianças para aguardarem a entrada, mesmo movimento realizado por alguns pais que diziam com entonação aflita e às vezes impacientes: “*fica aqui com o...eu vou chegar atrasada*” (sic). Os alunos Gilmar e Felício chegam à escola logo no primeiro momento. Gilmar vem sozinho; Felício vem acompanhado somente de seus primos e de seu irmão mais novo, todos com menos de 10 anos. As crianças, usando a blusa de uniforme do colégio, com calças de malha ou jeans e calçando desde tênis a sandálias havaianas, aguardam o portão ser aberto. Durante esse momento observamos, dentro do colégio, os funcionários da limpeza limpando os pátios e corredores. Os docentes vão

⁶⁸ A necessidade dessa conexão entre as ações observadas e as falas proferidas, que consideramos, ambas, como formas diferentes de discursos, se faz por considerarmos que cada fenômeno evidencia particularidades (espaços e tempos, falas e expressões corporais etc) trazendo *matizes* diferentes que compõem outras paisagens na dinâmica do contexto escolar. Desta forma, junto aos aspectos observados sobre a efetivação das ações pedagógicas apresentamos *outras colorações* dos fenômenos. Realizaremos um movimento circular, ou melhor, em espiral, ora concêntrico, indo nas especificidades das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos/alunos do 3ºanoY (em específico os alunos com DA); ora centrífugo, indo às extremidades e fronteiras ou campos que (inter)influenciavam a dinâmica e (re)ações dos sujeitos/alunos, isto é, os professores, a escola, os demais atores da comunidade escolar, os pais, os demais alunos, constituindo-se como fatores circundantes, fronteiros; ora centrípeto, partindo das extremidades e fronteiras que influenciam os alunos voltando às especificidades da sala de aula e seus atores. Adentramos no espaço e tempo da sala de aula para desvelar os matizes presentes no momento da vivência das atividades pedagógicas. Estabelemos uma apresentação diferenciada dos dados: a) no texto principal apresentamos alguns aspectos observados sobre as ações pedagógicas realizadas; b) em fonte diferenciada apresentamos exemplos de citações ilustrativas ou cenas que evidenciam “como” as (re)ações dos diversos sujeitos se apresentaram, isto é, damos a conhecer os *matizes* da paisagem sócio-relacional e os discursos proferidos, literalmente.

chegando, aos poucos, e se dirigindo a sala dos professores, onde geralmente assinam o “ponto” e conversam entre si.

O primeiro sinal (sirene)⁶⁹ toca entre às 06:58 h e 7 horas. Os alunos entram correndo, fator que aumenta consideravelmente a ruídosidade no colégio. Enquanto aguardam os professores, alguns alunos ficam sentados, outros correndo pelos corredores ou indo até o portão interno, mexendo no telefone público, configurando uma paisagem sonora muito elevada, permeada por falas, gritos e, algumas vezes, broncas. Alguns pais acompanham seus filhos até a porta da sala de aula, levando suas mochilas e trocando afetos ao se despedirem (beijos); outros pais se despedem de longe e ficam olhando o deslocamento do filho; outros ainda se demoram nas despedidas, ficando perto da sala. Percebemos que a maioria dos pais do 1º ano manifesta essas atitudes, embora alguns pais de outras salas também o façam. Essas ações configuram aspectos da paisagem sócio-relacional permeada de afetividade no início do turno matutino.

As 07:06 h toca o segundo sinal e os professores se deslocam para suas salas. Vários alunos continuam chegando, ora correndo, às vezes acompanhados dos pais, outras vezes sozinhos. Alguns pais conversam com os professores antes de entrarem na sala (geralmente na porta da sala); outros aguardam perto do portão interno, principalmente quando são avisados que o professor do seu filho ainda não compareceu, fato que proporciona algumas queixas e indagações dos pais junto a coordenação.

A sala de aula do 3ºanoY, localizada no pavilhão de salas após o pátio interno, encontra-se bem posicionada, perto dos banheiros, do lavatório, da sala da coordenação pedagógica e possibilitando a observação direta do portão interno. Enquanto a professora-regente realiza seu trajeto para a sala de aula, seus alunos estão posicionados no lugar da fila, conforme visualizamos na Figura 8 (Ap. 2, slide 13). Em alguns momentos observamos que os alunos faziam a fila independentemente de fatores relacionados ao clima (sol forte, chuviscos, frio etc), sendo o único grupo na escola a se manter em fila para entrar em sala, tornando esse detalhe um fator diferenciador. Essa atitude de ficar na fila aguardando a professora-regente permaneceu durante todo o ano, mas somente na sua presença. Com os demais professores essa ação não era presenciada com constância. Outra ação que diferencia esse momento é a presença de alguns

⁶⁹ Percebemos que quando o sinal (sirene) é utilizado, geralmente são tocados dois sinais, com um intervalo de 5 a 10 minutos.

comportamentos dos alunos quando avistam a professora-regente, que exemplificamos através da citação ilustrativa abaixo:

Ana vê a professora-regente se dirigindo para a sala e fala “a professora...”(sic), expressando em tom de surpresa, quase gritando. Os alunos logo se organizam rapidamente, em fila, ficando quietos, sem fazer bagunça. Formam duas filas: a fila das meninas e a fila dos meninos. A professora-regente chega, destranca a porta da sala e entra.

Os alunos, aguardando na fila em silêncio, só entram na sala após o sinal da professora, que fica na porta da sala. Os alunos ficam “em silêncio” e quietos. Através de aceno de mão ou olhar chama uma fila de cada vez.

Durante algumas observações presenciamos uma frequência nas ações de algumas mães conversarem com a professora quando esta chega à proximidade da sala de aula, sempre no início do turno e junto da fila dos alunos. Essa ação foi extinta a partir da solicitação dos gestores após reunião com os pais e professores solicitando que não realizassem devido ao fato de gerar uma demora ao início das atividades escolares. Um detalhe torna esse momento vivenciado com um matiz próprio: a professora-regente demora a entrar na sala por alguns minutos, pois aproveita o momento com as mães para relatar sobre comportamentos inadequados dos seus filhos, na presença dos mesmos.

A paisagem sonora do contexto escolar vai se diferenciando do momento da entrada dos alunos, tornando-se mais amena e quase silenciosa. Até por volta das 07: 54 h observamos a chegada de alunos com seus pais, estes geralmente carregando as mochilas e levando-os até a sala de aula, apressados, configurando uma paisagem sócio-relacional mais conflitiva entre pais e filhos.

No turno matutino (do 1º ano 5º ano) os alunos ficam dentro das salas de aula onde são efetivadas as atividades pedagógicas pelos professores-regentes, tais como: leitura de textos, cópias, resolução de problemas matemáticos, conteúdos de história, geografia, ensino religioso, atividades de artes etc. A paisagem sonora desses momentos é composta por: sons de músicas cantadas para o momento da acolhida e sons das falas dos professores, sendo quase imperceptíveis as falas dos alunos.

Nesse espaço-tempo escolar do turno matutino, na turma do 3ºanoY, alguns personagens são figuras importantes: a professora-regente, presente de 2ª a 6ª feira das 07 às 11:30 h e três vezes por semana no turno vespertino; 22 alunos, distribuídos em 10 meninas e 12 meninos; a professora de educação física, presente 2 vezes por semana durante 50 minutos a cada encontro/aula; o pesquisador-colaborador, 2 vezes por semana durante todo o turno matutino. A paisagem visual da sala-de-aula possui uma

configuração espacial com alguns detalhes que a diferencia das demais. Em seu interior, contém os seguintes objetos, como apresentados da Figura 9 (Ap. 2, slide 14): uma mesa de concreto para a professora; quadro negro; mais ou menos 30 carteiras (mesas e cadeiras); dois armários de ferro ao fundo da sala; painel de Boas Vindas (com fundo em cor preta) ao fundo da sala; três cortinas de TNT (na cor preta) presas nas três janelas, tipo basculante; um recipiente de lixo de material plástico de cor azul, disposto perto da porta; porta de ferro, com trinco por fora e por dentro, na cor azul, contendo um cadeado; painel com a frase *Sala da Amizade* preso na porta, como exposto na Figura 10.

Um fator que nos chamou a atenção nos objetos da sala de aula foi o aspecto visual do armário dos alunos, como mostra a Figura 11 (Ap. 2, slide 15), apresentando-se tanto sem organização externa quanto interna, contendo livros e cadernos também sem ordem; a aparência externa do armário contém restos de papéis rasgados e pregados; suas portas não se fecham adequadamente, muitas vezes sendo necessário bater com força para fechá-las. No geral, o armário aparenta pouco ou quase nenhum cuidado.

Nos diversos discursos dos sujeitos sobre o espaço da sala de aula são diferenciados entre os sujeitos que ali convivem, demonstrando a constituição de percepções tangenciadas por desejos e necessidades. No discurso da professora regente não foi explicitado sobre o planejamento da paisagem visual, dando ênfase no relato descritivo dos objetos contidos na sala. No entanto, afirma ter um critério ao estabelecimento da disposição dos alunos nas carteiras, sustentando que a distribuição deles é feita pelo tamanho (os pequenos na frente e os grandes no fundo da sala), embora não permaneçam sempre no mesmo lugar. Em algumas ocasiões observamos o aluno Gilmar e demais alunos solicitando ficar mais a frente, não sendo atendidos pela professora, que respondia através do seu ‘silêncio’. Em sua fala, a professora enfatiza outros aspectos à disposição dos alunos: “*eles não mudam por vontade própria; eu não deixo mudar, mas eu mudo de posição de acordo com a conversa, com o comportamento*”(sic). Mesmo a sala contendo mais carteiras do que a quantidade total de alunos, a professora afirma que esse fator não atrapalha na dinâmica das aulas e nem na aprendizagem, sustentando, enfaticamente: “*não! Nem um pouco. Nada a ver!*”(sic).

Para a professora, a aquisição de vários elementos estruturais ou recursos pedagógicos é considerada como expectativa para a melhora de sua prática pedagógica,

acreditando que a falta desses influencia na realização das atividades planejadas. Em seu discurso aponta suas expectativas sobre os recursos, agregando à mesma uma entonação diferenciada, cheia de vivacidade. Ao ser questionada sobre o que desejaria ter em sala, a professora diz veementemente: *“ah! Muitas coisas!”*(sic), e vai relacionando: uma sala mais bonita com mais armários, porque guarda todos os materiais em apenas um, visto ter cedido o outro para os alunos guardarem seus cadernos e livros; um filtro; um quadro melhor, citando a lousa branca com uso de pincel específico, justificando que o pó de giz resseca muito sua garganta e por isso não usa apagador; deseja outros recursos na sala como TV e um vídeo, afirmando que às vezes quer trabalhar um filme e não faz porque precisa deslocar o equipamento ou levar os alunos para outra sala, sustentando que *“só pode ser a tarde porque pela manhã todas as salas estão ocupadas, ficando muito difícil”*(sic). Afirma que a sala é ventilada e a iluminação é boa, embora a luz permaneça ligada durante todo o dia mesmo com a incidência do sol no período da tarde.

Continua, com animação, falando de outras necessidades como: *“gostaria de ter uma biblioteca maior em que coubesse a turma toda, porque a da escola só pode levar metade da turma; aí não tem como levar porque com quem vai ficar a outra metade?”* Afirma desejar mais dicionários, *“se possível um para cada aluno da sala”*, mais livros literários *“com bastante diversidade, como gibi, revistinhas, almanaque, palavras-cruzadas”*, banheiros só para os meninos pequenos, afirmando preocupada ter receio da presença das crianças junto aos adolescentes; uma máquina de xeróx, onde sustenta com ênfase: *“para a atividade ficar legível, pois se você roda no mimeógrafo, não dá, não tem como fazer o aluno entender, fica ruim, feio...o que eu já tentei melhorar; não faço mais, eu pago pra trazer a tarefa melhor, mas não faço mais no mimeógrafo...porque tem o trabalho de preparar a tarefa, passar para o carbono, vir aqui e rodar e , chega lá, fica tudo apagado, os meninos não enxergam nada e na hora de corrigir você tem que passar um por um por cima. Depois o pai vem falar “o menino sai ruim porque não lê o que está escrito”*(sic).

Nas percepções dos alunos algumas expectativas, em que ouvindo suas percepções sobre o espaço escolar e a sala de aula como expressas nas respostas, como mostra o Quadro 2 (Ap. 2, slide 16 e 17)⁷⁰, expressam tanto seus desejos quanto suas

⁷⁰ Os nomes são fictícios. As percepções dos alunos foram levantadas através de grupo focal. As respostas foram agrupadas em afirmações positivas e/ou favoráveis enquanto outras afirmativas apresentam conteúdos negativos ou mistos (com afirmativas positivas e negativas).

dificuldades. Percebemos que os discursos os alunos enfocam negativamente a permanência na escola por um período maior, associando às figuras de “*professores chatos demais*”(sic), enquanto afirmam positiva e enfaticamente sobre o lanche, as amizades e a figura da professora-regente como “*muito legal*”(sic). Porém, outros desejos de mudança são evidenciados em suas falas ao trazerem idéias à solução de problemas da escola muito associadas às necessidades pessoais, tais como:

- “*o que eu queria que mudasse no almoço eu queria que tivesse frango frito, assado, arroz, pizza, lasanha*”; “*mudasse o refeitório, mudasse a nossa sala porque está toda suja...só*”(sic Eliene);
- “*eu queria que tivesse coalhada*”; “*reformatar os pátio, mudar os professores, a quadra...*”(sic João);
- “*sabe o que eu queria que mudasse? Eu queria que melhorasse é... pastel, pizza e sanduiche*”(sic Gilmar);
- “*eu gostaria de mudar o parquinho porque eles não deixam a gente entrar lá dentro, só os meninos do 3ºano X, mudar as professoras também...*”(sic Célio);
- “*eu mudaria o mês daquilo ali (apontando para o quadro de avaliações da sala de aula), queria que visse outras professoras e só...*”; “*eu não sei...não pensei*”(sic Gustavo);

Várias situações ocorrem na sala de aula, ora em seqüências bem definidas e mantidas rotineiramente (sempre com os mesmos elementos ou acontecimentos), ora permeadas por ações diferenciadas (em pouquíssimas ocasiões). O cotidiano da sala de aula no turno matutino é configurado por uma seqüência de ações executadas pela professora-regente e acompanhadas pelos alunos: o momento da fila; as interlocuções com os pais; a entrada na sala; o início das atividades com a acolhida (com início por volta de 07:21 h, constando de ações como o “Bom dia”, a verbalização do grupo, a oração inicial); as atividades pedagógicas (leitura de histórias, cabeçalho, cópia de matéria, questionamentos com o grupo etc); o lanche (por volta de 08:20 h); o recreio (das 09:25 h até por volta de 09:47 h); a volta para a sala às 09:50 h ou às 10h; a continuidade das atividades pedagógicas (até às 11 h). Com essa seqüência de ações, sempre mantida, a rotina da sala de aula apresentava uma característica peculiar: não mudava.

A partir dessa visualização geral da rotina escolar, descrevemos as especificidades encontradas na paisagem sonora e sócio-relacional do espaço-tempo de aprendizagem do turno matutino.

Os alunos entram na sala conversando e fazendo barulho, escolhendo seus lugares, arrastando as carteiras e organizando suas mochilas; alguns alunos já se sentam, outros andam pela sala, outros brincam com objetos trazidos. Em relatos posteriores, a partir do segundo bimestre, os alunos se organizam com ações menos ativas e

intensidade sonora mais baixa. A professora fecha a porta, se desloca até o fundo da sala e pega os materiais no seu armário, indo depois para a sua mesa.

A professora inicia desejando bom dia à turma e em seguida pergunta qual a data, no qual os alunos respondem coletivamente. Quando os alunos conversam entre si a professora solicita algumas ações para organizarem seus comportamentos, como mandar que desencostem as carteiras umas das outras bem como trocaram de lugar. Segue-se o momento da acolhida, que segundo a professora foi orientado pela coordenação pedagógica para ser concretizado tornando-se um espaço importante para conhecer mais sobre o aluno e sobre os fatos vivenciados em família, além de desenvolver a oralidade dos mesmos. A professora afirma efetivar essa ação, abrindo espaço para os alunos contarem sobre o que aconteceu em casa ou na escola e enfatizando advertí-los quando da presença de condutas inadequadas.

Importante darmos a conhecer sobre um matiz que modifica esse espaço e tempo da rotina da sala de aula, em que a forma de realizar as advertências tem um matiz específico:

Em relato, a professora denominou, por si mesma, esse espaço-tempo como *“momento da fofoca”*(sic).

Observamos que os alunos relatam fatos ocorridos em outros momentos vivenciados na escola quando da ausência da professora-regente junto a eles, principalmente situações tumultuadas ou conflituosas tais como: não terem oficinas no dia anterior; brigas de colegas etc.

Também observamos que a professora-regente estipula uma “regra” para os alunos falarem, ou seja, devem levantar a mão para esperar sua vez de falar. Justifica que se os deixa livre *“eles falam todos juntos”*(sic). Depois, a docente faz questionamentos para alguns alunos sobre suas condutas inadequadas, demonstrando insatisfação e afirmando sua posição frente aos alunos.

As reações da professora-regente e as ações dos alunos são caracteristicamente as mesmas quando do relato dos conflitos: quando a situação envolve dois ou mais alunos, a professora-regente geralmente chama os alunos envolvidos à frente da turma, perto do quadro, fazendo com que peçam desculpas mútuas ou à turma, se abracem e solicita que afirmem que não farão mais as atitudes inadequadas. Quando o conflito relatado não envolve outra pessoa (aluno), a professora realiza a mesma ação anterior mesmo com apenas um aluno, repreendendo-o com julgamento de valor na frente da turma. Em outros momentos quando a conduta inadequada é feita na presença da professora (como por exemplo quando eles entram em sala), esta possui a mesma atitude anterior. Quando os relatos se intensificavam, a professora tende a repreender o aluno citado e afirma, com veemência: *“não quero ouvir mais nenhuma reclamação”*(sic).

Na sequência das ações é realizada a escolha do aluno-ajudante. A professora-regente, em alguns momentos, pergunta à turma quais as regras para o merecimento da função de ajudante, em que os alunos: fazer as tarefas, comportar etc, referindo às regras do quadro exposto na sala, como apresentado na Figura 12 A e B (Ap. 2, slide 18). Segundo relato da professora, os critérios estabelecidos para ser o

ajudante são os mesmos critérios avaliativos: “*se tiver tudo isso ele é meu ajudante!*” (sic). Algumas vezes os nomes dos ajudantes são anotados no quadro elaborado para tal, como consta na Figura 12 C (Ap. 2, slide 19), mas na maioria das vezes a professora pede aos alunos para lembrarem-na quem fora o ajudante no dia anterior, elegendo, assim, um aluno que ainda não exerceu a função. Dentre as funções estabelecidas para o aluno-ajudante, tais como limpar o quadro, realizar a oração inicial do dia junto com a professora, pegar os cadernos dos colegas no armário entre outras, a professora afirma que o ajudante-do-dia também é encarregado de anotar os nomes dos alunos que fazem bagunça após ela ir embora.

O aluno eleito vai a frente para realizar a oração junto com a professora-regente, em que nesse momento ela realiza uma oração e depois solicita ao aluno-ajudante rezar o Pai Nosso. A oração sempre é executada da seguinte forma: a professora profere as frases e palavras, sendo seguida em coro, pelos alunos, que a imitam logo após, como eco. A oração é extensa e contém a citação sobre todas as pessoas do convívio das crianças. Durante o Pai Nosso, todos rezam juntos, em uníssono, ou ficam em silêncio ouvindo o aluno-ajudante.

Na sequência de ações (sempre realizada do mesmo jeito) o aluno-ajudante vai molhar o pano (a pedido da professora) para passá-lo no quadro. A atividade da leitura/audição de história é realizada pela professora-regente que utiliza livros para contá-la enquanto mostra as ilustrações. Ao finalizar a história, a professora realiza ações diferenciadas: às vezes pergunta aos alunos o que aprenderam com a história, geralmente focando na mensagem da história ouvindo-os atentamente e depois enfatizando algumas explicações sobre valores e condutas adequadas; outras vezes solicita que alguns alunos recontem trechos da história, de acordo como o entendimento que tiveram; também associa os fatos da história com ações do cotidiano, principalmente situações ou fatos veiculados pela mídia, logo associando com as condutas inadequadas dos alunos durante a permanência na escola.

O quadro geralmente não está escrito, mas o aluno-ajudante o limpa assim mesmo, fazendo-o enquanto a professora conta histórias e os outros alunos permanecem atentos à leitura. Algumas vezes os alunos conversam simultaneamente sobre assuntos semelhantes aos trazidos a partir da história, avançando para outros temas que se estendem e às vezes se modificam. Geralmente o assunto trazido por um aluno é incorporado pelos demais, isto é, os outros alunos começam a se integrarem no assunto trazido. Embora os alunos associem os dados da história em assuntos de

experiências pessoais, a professora pouco os explora, deixando os alunos falarem ou reagindo chamando-lhes a atenção pelo excesso de conversa. Quando são evidenciadas condutas inadequadas no texto da história, a professora tende a comparar essas condutas com as manifestadas por alguns alunos. Ao final da história (sempre lida pela professora e escutada pelos alunos) as crianças batem palmas.

Depois da leitura da história, a professora pede para o aluno-ajudante pegar os cadernos dos colegas no armário e entregá-los, enquanto relembra os assuntos da aula passada. Os alunos geralmente começam a conversar. A professora pede silêncio através de uma forma muito presente no contexto escolar, como exemplificada abaixo:

Solicita silêncio dos alunos utilizando uma expressão “1,2,3 zíper”, seguida da ação de passar a mão na frente do rosto, como fechando um zíper na boca. Os alunos imitando-a fazem o mesmo gesto e silenciam por alguns momentos. A professora constantemente pede para a turma silenciar quando conversam entre si, afirmando veementemente e às vezes em tom mais austero: “*você escutou eu falar para zipar?*”(sic).

Outra forma de solicitar silêncio para a turma é afirmar que anotará o nome de quem fala. Os alunos logo se silenciam ficando quietos por muito tempo.

Um fato nos chamou a atenção: verificamos que todas as salas de aula (do 1º ao 5º ano) ficam com suas portas abertas durante o turno matutino e somente a sala observada mantém, constantemente, a porta fechada por dentro. Outro matiz modifica a percepção sobre esse momento:

Os alunos que chegam muito atrasados, ao encontrarem a porta da sala fechada batem para que seja aberta. Porém eles aguardam até por volta de 2 a 3 minutos para que seja aberta e entrem. As vezes, os alunos que estão dentro da sala começam a fazer especulações sobre qual aluno chegou, através de afirmativas proferidas de forma discriminatória, como “*Será o? Só pode ser ele. Chega todo dia atrasado*”.

Quando a porta está aberta, percebemos que os alunos que chegam atrasados olham para dentro da sala e aguardam em postura de prontidão, só entrando após a autorização dada pela professora. Em diversos momentos a docente não olha imediatamente para os alunos que chegam, demorando a efetivar a ação final, isto é, autorizá-los para que entrem.

Há a tendência dos alunos serem questionados quanto ao horário em que estão chegando, com a seguinte expressão da professora: “*isso são horas?*”(sic). Também são questionados quando não estão utilizando o uniforme.

A professora faz a chamada e em seguida pergunta quem quer apontar o lápis, seguido da realização dessa ação, enquanto troca alguns alunos de lugar. Geralmente a professora pede para alguns alunos que fazem bagunça ou conversam muito para mudarem de fila e se sentarem no fundo da sala, solicitando que fiquem quietos.

A professora escreve o cabeçalho no quadro, solicitando que os alunos respondam sobre a data e o mês em curso, o qual eles fazem prontamente. Há uma

prática muito constante dos alunos realizarem cópia do quadro a partir do que a professora escreve. Os conteúdos escritos para cópia no caderno são: cabeçalho (com o nome do colégio, data por extenso, nome da professora, série e o nome do aluno) sempre no canto esquerdo e ao alto do quadro, logo atrás da mesa da docente. No restante do quadro são colocados textos e exercícios.

A docente solicita, algumas vezes, que a turma interaja com algum assunto que ela explica, no qual os alunos participam bem motivados se expressando com muito interesse. Em outros momentos ela explica sobre como executar algumas tarefas ou sobre um conteúdo colocado no quadro, estimulando os alunos a responderem ou explicarem com suas palavras o que entenderam das explicações. Oportunamente, aproveita o conteúdo trazido para orientar os alunos. Exemplificamos com uma situação vivenciada que mostra os matizes presentes nessas interações:

Enquanto os alunos copiam o texto do quadro (que a professora escreve), eles conversam sobre o almoço (pois almoçariam em casa neste dia por não terem aula no período da tarde). Célio diz que sabe fazer arroz. A professora, ao escutar a fala do aluno, explica como fazer comida e ressalta que criança não deve mexer com fogo e se o fizer afirma que tomem muito cuidado para não se queimarem. Segue dando o exemplo de Ana que queimou sua perna no escapamento de uma moto. Os alunos começam a contar sobre alguns acidentes de queimadura que sofreram ou sobre alguém que conhecem que já sofreu acidentes. A professora escuta, mas logo continua a passar mais um pouco de texto no quadro e depois fala: *“você sabem que a maioria dos acidentes que acontecem são domésticos?”* e orienta sobre os cuidados com materiais inflamáveis, tóxicos e armas. Depois dá explicações sobre a atividade do quadro.

As ações de verificação contínua da aprendizagem dos alunos são feitas através de várias formas já estabelecidas. A mais corrente é passar de carteira em carteira para ver como os alunos estão fazendo as tarefas, corrigindo-os principalmente quando apresentam erros ortográficos. Outras vezes (também muito comum), fica sentada em sua mesa fazendo anotações enquanto os alunos fazem as atividades (geralmente copiam do quadro), ou quando chama a atenção de alguns alunos (sentada em sua mesa) quando conversam ou não copiam. Também responde às dúvidas levantadas pelos alunos, bem como, em alguns momentos, explica sobre os detalhes a serem seguidos para a construção das tarefas, uso dos lápis de cor etc. Às vezes as cópias são seguidas de questionamentos feitos pela professora quanto ao preenchimento ou ato de responder as questões ou exercícios colocados no quadro. Os alunos levantam a mão para responderem e a professora elege qual aluno responderá. Sempre após as respostas dos alunos a professora volta a escrever no quadro e os alunos a copiam no caderno.

Geralmente alguns alunos respondem as perguntas enquanto outros trazem outras afirmações sobre assuntos diversos. Quando alguns alunos não acertam, a professora solicita que outro aluno o faça ou pergunta para a turma “*quem sabe a resposta certa?*”(sic). A professora também solicita que alguns alunos leiam suas respostas na frente da turma. Contudo, alguns detalhes tornam esse momento um pouco diferenciado:

Quando um aluno demonstra maior dificuldade em dar a resposta solicitada a professora insiste para que responda, algumas vezes o repreendendo e utilizando alguns termos como “*marmota*” (!) para denominar o aluno que não sabe responder.

Quando corrige alguma tarefa, a professora sinaliza verbalmente as inadequações dos alunos quanto a realização das mesmas, porém não caracterizando orientação, mas apontando com impaciência os erros cometidos. Em diversos momentos a professora utiliza as ações inadequadas de alguns alunos (ao lerem ou responderem as questões) fazendo imitações de seus gestos e posturas, imitando-os debochadamente. Alguns alunos tendem em desvalorizar objetos e falas de outros alunos, com certo desdenho e exposição pública, mostrando para toda a classe a ação inadequada do aluno.

Durante a cópia, alguns aspectos tornam esse momento com matizes diferenciados. Os alunos manifestam, constantemente, a ação de pedir objetos emprestados uns aos outros, tais como lápis, borracha, cola, tesoura etc. A maioria dos alunos conversa enquanto copiam as tarefas, às vezes demorando em realizar a ação. Quando estão copiando, comentam entre si sobre o modo que estão fazendo a atividade, quantas linhas deixam para responder, quantos itens já escreveram etc. Porém, outros aspectos vão modificando esse momento da cópia da matéria:

Alguns alunos manifestam resistência para emprestar o material solicitado, pelo colega, e nestes casos a professora media a ação entre os alunos estimulando-os a emprestarem. No entanto, em outros momentos utiliza expressões como “*é bom você providenciar, se não você já sabe!*”(sic).

Quando os alunos executam a cópia de forma inadequada, a professora diz que irá apagar tudo o que o aluno fez para ser refeito, estabelecendo período de tempo para finalizar, como no exemplo proferido: “*vocês tem 10 minutos para terminarem*” (sic).

Quando é avisado que no turno vespertino não haverá aula, a professora fala que deverão copiar tudo até o término do turno matutino.

Em alguns momentos a ação da professora (de passar matéria) é interrompida mediante a solicitação de algum aluno para que aponte seu lápis, em que ela pede para o aluno vir até sua mesa e executa a ação.

Durante a cópia a professora-regente faz afirmações acerca da participação no recreio, enfatizando que somente se cumprirem suas responsabilidades (fazerem as tarefas) sairão, ou seja, que só irá para o recreio quem terminar a tarefa. Quando algum aluno diz que vai “*descansar um pouquinho*” a professora afirma que precisa fazer a atividade afirmando “*senão você vai ficar sem recreio*” (sic). Essa atitude de ficar na sala de aula durante o recreio para terminar as tarefas não era apenas ameaças, mas acontecia de fato, constantemente.

Quando termina de passar um conteúdo, a professora pede para a turma ler, em conjunto, o que foi escrito. Os alunos o fazem prontamente e em intensidade vocal forte (alta). Vários alunos manifestam dificuldade em projetar a voz, lendo em tom baixo, sendo chamados à atenção para que leiam mais alto. Quando os alunos terminam de ler, geralmente algum aluno (em muitas situações o melhor da turma) fala: “*quem gostou bate palmas*” (sic). Todos os alunos batem palmas, embora em alguns casos (como quando Gilmar, Felício e outros alunos com muita dificuldade às vezes tentam e não conseguem) não observamos a ocorrência dessa ação.

Em alguns momentos os alunos solicitam que a aula seja somente de leitura para que não seja necessário escreverem, no qual a professora nada responde a essa sugestão. Em outros momentos, os alunos perguntam sobre quais atividades farão e a professora não responde aos questionamentos feitos, mantendo-se calada.

Quando os alunos executam ações adequadas são elogiados pela docente, principalmente referente à letra legível e bonita, como expresso nas Figuras 13 (Ap. 2, slide 20). Um fato que nos chamou a atenção foi verificar o uso diferente de cores para elogios (na cor azul) e críticas (na cor vermelha). Em alguns cadernos encontramos muitos elogios, como no caderno do melhor aluno da turma, enquanto em outros cadernos não encontramos nem elogios nem críticas, como nos cadernos dos alunos Gilmar e, principalmente do aluno Felício. Os alunos demonstram considerar essas frases, escritas pela professora como reconhecimento de suas ações, mostrando entre si quem recebe principalmente os elogios. Sempre verificam, em seus cadernos, quais as anotações foram realizadas pela professora e comentam entre si quem ganhou parabéns.

Alguns detalhes nos chamaram a atenção nos registros da professora-regente, quer no diário de classe quanto em outros documentos. Estruturamos um levantamento quantitativo sobre os lançamentos de conteúdo no diário de classe, como expostos nos Quadros 3 A, B e C (Ap. 2, slides 21 a 23) possibilitando visualizar algumas particularidades: observamos que as matérias de português e matemática são lançadas no diário em todos os dias, constando conteúdos e estratégias; as disciplinas de história e geografia são lançadas esporadicamente e a disciplina de ciências em menor quantidade ainda (nessas, somente os conteúdos são lançados, não constando atividades ou estratégias); as disciplinas de ensino religioso e educação artística não constam nos meses de fevereiro a maio/09. Embora não citada no diário, a atividade de *cópia de textos* aparece, como relatamos, tanto nas observações quanto nos cadernos dos alunos

como uma estratégia constante. Alguns detalhes são observados referente a atividade de copiar às matérias:

Nos cadernos uma matéria copiada ocupa 3 a 4 folhas completas, feitas em um só dia. Não sabemos se outra matéria é dada à cópia num mesmo dia. Nos indagamos, mediante esses dados, se as expressões “*conceitos e exercícios*”, “*revisão semanal*”, bem como os conteúdos registrados no diário se refeririam a estratégia de cópia do quadro, como expressos na Figura 14 (Ap. 2, slide 24), geralmente cheio de matéria para copiar, fato muito encontrado durante todas as observações realizadas.

Junto aos coordenadores, a atividade de passar matéria no quadro, em excesso, é considerada como “*atividade para o aluno ficar quieto*”(sic).

Interessante notar que a letra da professora-regente presente no quadro, nas provas, no diário e até mesmo nos painéis da sala é grafada exatamente da mesma forma, ou seja, não diferencia sua letra em nenhum desses instrumentos pedagógicos, conforme mostram as Figuras 15 A, B e C (Ap. 2, slide 25).

No seguimento das ações da sala de aula, quando a professora começa a escrever algo diferente no quadro os alunos perguntam para ela o que acontecerá. Algumas ações são possíveis de alterar a rotina estabelecida, onde atividades pedagógicas diferenciadas são presentes (embora em poucas ocasiões). Dentre as atividades relatadas pela professora-regente e observadas percebemos:

- Folhear revistas para realizar o recorte de figuras: essa atividade tem como objetivo estimular os alunos a construir um exercício. Em alguns cadernos encontramos a utilização de colagem de figuras para montagem das tarefas ou de problemas matemáticos.

- Desenho: geralmente estão expostos na sala de aula, pregados na parede. A produção de desenho mais encontrada é a realização de colorir uma figura através de modelo dado ou realizar desenho livre a partir de um tema sugerido pela professora, como o exemplo da Figura 16 (Ap. 2, slide 26).

Nos cadernos dos alunos (principalmente no caderno dos meninos), geralmente nas últimas folhas, estão alguns desenhos feitos espontaneamente e relacionados a carros, como observamos nas Figuras 17 A e B (Ap. 2, slide 27). Interessante notar que um dos desenhos está relacionado à figura do cantor pop Michael Jackson, que faleceu no ano de 2009.

- Cantar com a turma: no primeiro dia de observação a professora-regente canta com os alunos, mas essa prática manifesta-se esporadicamente durante o primeiro semestre. Sempre solicita que os alunos iniciem o canto ao comando dela e,

posteriormente, avalia o canto dos alunos em termos quantitativos, ou seja, que nota tiraram.

Nos cadernos dos alunos encontramos a presença de cópias de letras de músicas, também relacionadas a temas e datas comemorativas. No diário de classe são citadas (somente duas citações) algumas atividades com músicas, geralmente associadas a algum tema como, por exemplo: ao tema oração é trazida a música *Jesus Cristo* (Roberto Carlos), com cópia da letra para discussão e depois sendo cantada coletivamente.

■ Pesquisas para casa: são solicitadas principalmente quando da proximidade de um feriado ou recesso escolar. Em sala, a professora pede aos alunos que mostrem a pesquisa para ‘dar visto’. Em alguns momentos é solicitado que o aluno fale de sua pesquisa sem olhar no caderno. Quando a pesquisa não é realizada, observam-se, no caderno, as anotações destinadas às mães sobre a não realização da atividade e solicitação de ajuda das mesmas.

■ Utilização de livros e gibis: os alunos recebem o material para ler na sala. No total de observações realizadas, foram registrados somente 3 dias referentes à realização dessa atividade.

■ Trabalhos em grupo: segundo a professora são realizados às vezes em duplas ou através de competições entre os alunos.

Verificamos que os equipamentos ou recursos didáticos da escola⁷¹ não eram presentes durante as atividades pedagógicas do turno matutino.

Outras ações ainda fazem parte do cotidiano da sala de aula acompanhados de matizes diferentes na paisagem sócio-relacional. Os recados aos pais que são ditados pela professora para que os alunos escrevam em suas agendas. Quando alguns recados são ditados ou escritos no quadro com conteúdos que avisam sobre feriados ou ausência

⁷¹ Alguns recursos didáticos foram citados no PPP (2008): “biblioteca com considerável acervo didático e literário; retroprojeter; TV; vídeo; DVD; aparelho de datashow; aparelho de som; episcópio; caixa de som amplificador; violão; mapas diversos; jogos pedagógicos diversos. Nas observações ainda encontramos: máquina de xerox na coordenação; instrumentos musicais de banda; teclado; colchonetes; materiais gráficos (papéis coloridos, tintas, tesouras e colas); tabuleiros e peças de xadrez; cordas e bolas”. Segundo um levantamento fornecido pela Seduc (2010), a escola recebeu diversos recursos desde sua implantação: material permanente e pedagógico (em 2007, com convênio com o MEC/FNDE/Seduc, contendo desde armários, ventiladores, retroprojeter, mapas, fogão, refrigerador, forno industrial, câmara digital, fantoches, cordas, dados, dominó, material gráfico entre diversos e variados itens); Kits higiênicos individuais (contendo escova dental, pente, sabonete, creme dental, toalhas e absorventes); 8 Cantinhos de leitura (com 40 títulos cada); e por último a efetivação de ampliação e reforma geral. Dentre as sete escolas de tempo integral da região metropolitana, ao colégio pesquisado proporcionaram (junto com outros dois colégios) todos os recursos elencados e destinados às Eeti.

da professora (por exemplo, para cursos), os alunos se agitam, ficando animados com o fato de não terem aula.

Em alguns momentos (embora com menor incidência) presenciamos a interrupção das atividades em sala, quer seja pela presença de alguma pessoa na porta da sala para falar com a professora, ou quando a mesma precisa sair, ou outras ações diferentes. Quando a professora necessita realizar alguma ação externa à sala (interrompendo a ação que executa), solicita que um aluno (às vezes o ajudante do dia) ‘fique olhando’ os alunos que ficam na sala durante a sua saída. O aluno-ajudante geralmente fala aos colegas que está vigiando, ameaçando-os de contar para a professora quando ela retornar. Enquanto a professora está ocupada, diversos alunos saem dos seus lugares, conversam alto, não continuam copiando o exercício do quadro. Sempre que a docente volta os alunos silenciam e voltam a copiar, enquanto ela recomeça a escrever no quadro. Geralmente o aluno-ajudante mostra os nomes anotados e relata cada ação inadequada realizada pelos colegas, em que a professora reage repreendendo os alunos e sustentando que se continuarem a se comportarem mal ficarão sem recreio.

Algumas atividades pedagógicas, quando se apresentam diferentes das realizadas cotidianamente, geram nos alunos uma reação de curiosidade, levando-os a perguntarem entre si e para a professora o que acontecerá. No entanto, alguns matizes modificam esse momento e mesmo as reações dos alunos.

Geralmente a professora não avisa ou dá a conhecer aos alunos o que irá acontecer, fato que os leva. Em diversos momentos a docente reage não respondendo aos questionamentos dos alunos, no qual eles, curiosos, começam a fazer hipóteses entre si.

Numa situação observada, quando da introdução do conteúdo ‘tabelas matemáticas’, verificamos a seguinte paisagem sócio-relacional:

A professora começa a desenhar uma tabela. Os alunos especulam pra que servirá; alguns perguntam se é exercício, outros dizem que “*é o caderno da tia*” (sic); outros perguntam se é pra copiar; uma aluna responde em tom crítico:

- “*Não! É pra deixar de enfeite!*” (sic).

Era um quadro de unidades matemáticas.

Durante as atividades diferenciadas os alunos começam a trazer assuntos diversos enquanto copiam a atividade do quadro e a turma tende a aderir ao tema trazido, expondo fatos ocorridos ou presenciados por eles. Um assunto interessante foi assim vivenciado pelos alunos enquanto copiavam a matéria do quadro:

Nas proximidades do feriado de Tiradentes a professora passa (no quadro) uma pesquisa para casa. Os alunos começam a falar quem foi Tiradentes e começam a contar histórias de pessoas que engoliram ou quebraram os dentes. Os demais colegas começam a falar sobre como arrancaram seus dentes e um aluno fala que seu irmão já comeu um besouro. Outros alunos começam a conversar alto sobre insetos.

A professora explora alguns assuntos trazidos ou escuta os relatos com atenção, embora em outros momentos continua em sua ação de passar matéria no quadro.

Um fato ocorrido em sala de aula nos chamou a atenção, possibilitando observar variações no cotidiano da sala de aula. Depois de um fim de semana de formação continuada⁷² a professora-regente incorporou algumas ações novas no cotidiano da sala:

a) ministrou uma aula mais interativa e ajuda os alunos a encontrarem as respostas certas das questões. Eles manifestam muita animação ao darem as respostas, em intensidade alterada da voz, demonstrando alegria, principalmente quando acertam.

b) utilizou poucas palavras para realizar o ditado, o que levou os alunos a se espantarem com o número reduzido de palavras ditadas (18), embora ainda utilizasse palavras contidas em livro; após o ditado solicita que cada aluno escreva uma palavra ditada no quadro negro, onde manifesta maior tolerância com os que não conseguem responder corretamente. Uma situação observada exemplifica essa modificação dos matizes da paisagem sócio-relacional durante o momento de aprender:

Ao chamar o aluno Gilmar para escrever a palavra lata, ele diz que não sabe, sorrindo. A professora insiste e ele tenta, pronunciando as sílabas para se lembrar como escrever a palavra. A professora ajuda, mas ele mostra bastante dificuldade em se lembrar da letra 'l' e do seu formato. Ele faz a letra em caixa alta e tem dificuldade para montar as palavras, mas se esforça. Escreve a palavra lata intercalando caixa alta e cursiva. A professora considera sua ação e o elogia.

c) integrou a resolução de problema matemático junto à data do mês, isto é: utilizando a data do mês (3), pergunta quantos meses tinha o ano (12) e solicita que os alunos respondam qual resultado será dado na conta de subtração (12-3: ?). Poucos alunos respondem e a professora-regente pergunta novamente.

d) relacionou alguns conteúdos a situações presentes no cotidiano (ex. números ordinais aos andares de um prédio ou posição das pessoas numa fila), em que os alunos manifestam maior compreensão sobre o conteúdo e acertividade nas respostas. Na sequência a professora solicita que os alunos se desloquem na sala, mudando as carterias de posição conforme o comando dela, que é associado aos números ordinais e

⁷² Segundo documento obtido através da Seduc (2010), os professores da 1ª fase do ensino fundamental participam de cursos de curta duração. A referida formação (realizada em 02/04/09) contou com a participação do corpo docente da 1ª fase do ensino fundamental, em que permaneceram durante três dias na Estância Parque de Anápolis, compondo a Décima Primeira Formação da Eeti. Observamos, no levantamento fornecido pela Seduc-Go, que desde a implantação da Eeti, em 2006, os atores das escolas participam de formações continuadas, numa frequência de 3 a 4 formações por ano, englobando desde diretores, coordenadores, técnicos pedagógicos, com diversificados temas sobre a Eeti.

a noção de lateralidade durante o deslocamento. Ao final os alunos afirmam: “*aprendemos tudo*”, muito animados e alegres.

Após essa data, no transcorrer da rotina escolar as aulas demonstraram uma diferenciação na paisagem sócio-relacional, verificada na maior participação dos alunos, na presença de atividades interativas propostas pela professora-regente e poucos momentos de cópia de matéria. Os alunos manifestam vontade de relatar dados vivenciados, levantando suas mãos insistentemente para poder falar. A professora permite que cada um, ao seu comando, tenha a sua vez de falar. Nos conteúdos das falas são trazidas situações referentes aos contextos familiares, sendo escutados pela professora atentamente, que logo dava seguimento à ação de colocar conteúdos no quadro. Outra ação diferente verificada foi a liberação dos alunos para o recreio para brincarem pelo pátio da escola.

A paisagem sócio-relacional da sala de aula ainda apresenta alguns fatores diferenciados. Algumas falas são proferidas pela professora evidenciando juízo de valor e que são trazidas constantemente:

-“*neste domingo é o dia das mães, mas nós devemos comemorar todos os dias. Vocês devem respeitar suas mães e não decepcioná-las com seus comportamentos na escola*”(sic).

-“*vocês precisam demonstrar amor pela família e pelos pais constantemente (...)*“*não devemos fazer o mal, pois ele se volta contra você*”(sic).

Uma fala recorrente da docente é afirmar que “*depende de cada um*”(sic), ou seja, quando algum aluno se queixa dos colegas sempre ouve: “*depende de você eles te aceitam*”(sic). Essa afirmativa também está presente nos textos passados no quadro, tais como: “*...para que todos que formam uma comunidade no bairro vivam satisfeitos, é necessário que haja harmonia, respeito, compreensão e cooperação. Depende de cada um de nós a conservação e a melhoria do nosso bairro*”(sic).

Uma das falas incisivas que faz quando se refere à orientação de alunos que fazem condutas inadequadas é: “*eu digo pra eles: seu pai, sua mãe, gosta que você seja assim? Que você faça isso? se você quiser que as pessoas te tratem diferente, é você que tem que mudar; enquanto você fizer essas coisas, as pessoas vão continuar te tratando assim...muda que ele mudam com você!*” (sic).

Ao indagarmos, junto a professora, sobre suas percepções acerca das interações entre os alunos, sustenta, em sua fala, trabalhar a convivência humana e o respeito mútuo como aspectos fundamentais, afirmando veementemente: “*para trabalhar o aluno como um todo...acho que isso é educação integral*”(sic). (...) “*todos os dias eu bato nessa tecla, falando que depende deles para eles mudarem e as pessoas mudarem com eles*” (sic).

Em alguns momentos observamos algumas manifestações dos alunos quanto da presença ou ausência da professora-regente. Ora manifestam agitação quando olham-na se deslocando em direção a sala de aula, gritando palavras de ordem como “*Uhu! Tia.....!*”(sic), em intensidade elevada, alegres e agitados. Ora manifestam alegria quando a mesma se ausenta ao serem dispensados para irem embora. Também manifestam expressões de medo com a presença ou proximidade da professora. Alguns alunos manifestam expressões de raiva e críticas, em surdina, após um conflito vivenciado em que a professora os repreendeu.

Observamos nos cadernos e nas provas algumas questões relacionadas a conteúdos subjetivos, com tendência a solicitar do aluno um posicionamento a respeito do assunto, isto é, dada uma situação a ser explorada (geralmente a partir de texto) a professora pergunta ao aluno “*o que ele achava*” ou “*como reagiria*” ou ainda solicitando que relatem sobre o fato ocorrido no contexto familiar. Os dados do diário de classe, nessa primeira etapa, evidenciam que temas subjetivos são muito trabalhados na turma, com lançamento de conteúdos como: amizade, medo do ridículo, respeito às pessoas, entre outros assuntos.

As merendeiras, com os carrinhos de lanche, iniciam sua movimentação por volta das 08:35 h, indo de sala em sala e ficando na porta para os alunos pegarem seus lanches. Quando elas chegam, os alunos se levantam, formam fila e buscam seu lanche. A cada dia é um lanche diferente: pizza, esfirra, iorgute, petas, vitamina, bolo de chocolate com cobertura de coco etc. Geralmente os alunos lancham sem dificuldade para aceitarem o alimento fornecido, embora alguns manifestem recusa pelo lanche e fazem a seguinte pergunta para os colegas: “*quem quer?*”(sic), tentando entregar o lanche para outro aluno. Verificamos que alguns alunos (entre eles Gilmar e Felício) pedem o lanche do colega que não quer. No momento em que estão lanchando, continuam copiando o texto do quadro e algumas vezes associam o lanche com algo que fizeram (por ex.: se o lanche é bolo de chocolate, relatam que fizeram brigadeiro em outro dia).

Quando o sinal do recreio toca, a professora-regente tende a continuar a atividade que estava fazendo, agregando outros matizes: continua passando matéria no quadro; não manifesta a ação de avisá-los do início desse momento; tende a reter alguns alunos na sala, durante o recreio, para terminarem as tarefas; dispensa e/ou autoriza a sair para o recreio os que vão terminando; ou dispensa toda a turma, autorizando a saída fila por fila no qual os alunos saem apressados, depois de passarem pela porta. Entretanto, alguns alunos ficam na sala copiando as tarefas e a professora fica com eles, em que verificamos que a sala pesquisada não saia frequentemente para o recreio, junto com os demais alunos (09:29 h).

No recreio matutino, o bater do sinal (por volta das 09:29 h) ocasiona diferentes matizes nas paisagens da escola: muita agitação dos alunos, principalmente da 1ª fase; uns saem correndo pelo pátio e outros correm para a quadra; a paisagem sonora aumenta consideravelmente em relação aos momentos anteriores; as

coordenadoras tentam controlar o portão interno para os alunos não passem, embora alguns alunos pedem, com muita insistência, para irem no ‘carro da balinha’ comprarem lanches; outros se amontoam na sala da coordenação para comprarem cremosinho⁷³; muitas crianças brincam ou se movimentam de forma variada: pique-pega, jogam bafo (figurinhas), ficam sentados nos tocos de árvores do pátio; jogam pedras ou coquinhos (encontrados no chão do pátio) em outros alunos. Esta última ação é verificada como a de maior preocupação entre os gestores e coordenadores durante o recreio, na qual, junto com as funcionárias da faxina (que permanecem no pátio) colocam limites nos alunos, geralmente com broncas e sermões. Observamos que a utilização do parquinho, pelos alunos, só ocorre mediante a presença de um professor, mantendo-se trancado com cadeado devido a elevada incidência de acidentes quando os alunos brincam sem um adulto para vigiá-los. Os professores, em sua maioria, se dirigem para a sala dos professores. Em alguns momentos a professora-regente do 3ºanoY, se ausenta da sala de aula e se desloca para a sala dos professores. No entanto, quando precisa sair deixa alguns alunos copiando ou fazendo a atividade (permanecendo em sala) sendo vigiados por um colega.

No momento do recreio, nos impactou a ambiência sonora ou a *paisagem sonora* do contexto escolar, percebendo a presença de diversas sonoridades:

- *sons de pessoas conversando simultaneamente*, principalmente os professores quando no recreio ou juntos na sala dos professores. Os assuntos presentes nas falas dos docentes se referem a uma diversidade de temas: aspectos sobre inclusão; repasse de matéria a outro professor-substituto (que ministrará aula na turma por falta do professor); problemas diversos como furto na escola, drogadição de alunos, prostituição de adolescentes, condutas de alunos indisciplinados etc. Em outros momentos falam de assuntos pessoais, principalmente de cunho financeiro, com reclamações sobre as questões salariais. Outros temas são verificados como presentes na sala dos professores, tais como o repasse de informações e até mesmo discussão sobre atividades coletivas a serem realizadas na escola, configurando-se como reuniões breves proporcionadas pelos gestores ou pela coordenação pedagógica e realizadas sem planejamento prévio. Em sua maioria, as falas dos educadores são proferidas numa intensidade alta, pois a ruídosidade dos alunos no pátio é muito intensa.

- *sons de pessoas gritando*, configuradas por situações diferenciadas: quando da

⁷³ Cremosinho é um tipo de danoninho gelado vendido pela escola. Segundo os gestores a renda é destinada às melhorias para o colégio.

chegada de um aluno trazido por um professor que ‘dá bronca’ acerca de algo acontecido; ou gritos das crianças, correndo umas atrás das outras, com gritos muito estridentes, agudos; ou sons vindos da quadra, como assobios;

-*sons de pessoas chorando*, como quando chega uma criança (geralmente as meninas) reclamando de alguém o agrediu (bateu); ou os meninos quando relatam que alguém chutou, “*deu murro*” ou se machucou enquanto brincava;

- *sons de pessoas ameaçando*, desde crianças ameaçando outras crianças (“*você vai ver, eu vou te bater lá fora*”(sic), ou adultos ameaçando crianças (“*se você não se comportar vou chamar seu pai e aí você vai ver*”(sic).

O recreio finaliza com o som da sirene, por volta das 09:47 h, tocado duas vezes num intervalo de 3 minutos. Depois do recreio os alunos voltam para suas salas, direcionados pelas professoras e coordenadoras. Poucos alunos estão dispersos pelos corredores. A paisagem sonora volta a ficar mais calma, mas algumas sonoridades estão presentes continuamente: sons de pessoas *falando alto*, geralmente de um professor explicando os conteúdos numa intensidade vocal muito alta; sons de músicas utilizadas nas salas (os professores relatam utilizar músicas em alguns momentos, mas não especificam com qual objetivo); e ruídos, muitos ruídos: o som da sirene do colégio, o som do telefone público (perto do portão interno e das salas do primeiro pavilhão), sons das faxineiras limpando o pátio etc.

Depois do recreio os alunos voltam à sala de aula. A turma observada fica no lugar da fila esperando a professora chamá-los para dentro (como no início do turno). Alguns matizes na paisagem sócio-relacional marcam o início da continuidade da rotina da sala de aula:

Após o recreio (em que uma aluna fica olhando a turma a pedido da professora enquanto outros alunos estão copiando a tarefa durante recreio). Com o retorno da professora na sala de aula, Gilmar diz que a aluna o criticou por ter ficado sem recreio. A professora chama-a até a frente da turma, pergunta a ela sobre o que fez, em que a aluna confirma a ação e, a pedido da professora, pede desculpas a todos, dizendo que não faria mais isso. A professora afirma que estavam na sala da amizade. O melhor aluno da turma afirma com veemência: “*até parece que é a sala da briga... sala dos inimigos*”(sic). A aluna sentou-se em sua carteira e chorou quieta.

Os alunos voltam a executar as atividades pedagógicas, onde às vezes a professora faz revisão do assunto/conteúdo trabalhado na aula ou correção dos cadernos dos alunos, sentada em sua mesa, solicitando que os alunos o levem até ela. Também ‘dá visto’ nos cadernos das atividades feitas em casa. Ou ainda fazem outra atividade solicitada pela docente, onde os alunos buscam, individualmente, seu material

[S1] Comentário:

[S2] Comentário:

[S3] Comentário: „

no armário. Quando utiliza livros para que os alunos façam leitura (cada um com seu livro), simultaneamente a professora tende a chamar um aluno, que não conseguiu responder às questões anteriores, para ir ao quadro e fazê-la, lendo em voz alta a questão e tentando respondê-la. Muitos alunos vão concluindo a tarefa anterior enquanto outros realizam a outra atividade, geralmente sozinhos.

Neste turno também ocorrem as aulas de educação física, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada aula, executada pelo professor da área. A professora faz diversas atividades, tanto em sala quanto os levando para a quadra. Em sala ela escreve matéria no quadro para cópia e depois explica o conteúdo, exemplificando. A professora de educação física também verifica os cadernos dos alunos enquanto copiam e, às vezes, reclama por não terem matéria separada, isto é, espaço no caderno somente para a disciplina. A professora-regente muitas vezes fica na sala de aula, na mesa dela, corrigindo os cadernos dos alunos enquanto a professora de educação física está em sala com a turma. Após as anotações nos cadernos, a professora de educação física se desloca com a turma para a quadra⁷⁴.

Nesse espaço e tempo de aprendizagem, nas aulas de educação física na quadra, é possível vermos outros matizes nas paisagens visual, sonora e sócio-relacional. A paisagem sonora dessas aulas geralmente é mais intensa, com a presença constante das falas dos alunos e do professor de educação física, este geralmente chamando a atenção dos alunos à colocação de limites e ameaçando-os caso mantivessem as condutas inadequadas, assemelhando-se à paisagem sócio-relacional de momentos anteriores. Porém, a paisagem visual, efetivando as aulas em espaços diferenciados, abertos, como exemplifica a Figura 18 A e B (Ap. 2, slide 28), pode ser considerada como o fator que proporciona matizes intensos nas outras paisagens, isto é, favorece atividades mais amplas, onde a expressão corporal é explorada, obtendo dos alunos reações mais espontâneas e movimentadas, tanto motora quanto sonoramente. A professora de educação física apresentava um material diferenciado em suas aulas, como as cordas e bolas. Ao final da aula de educação física os alunos vão ao banheiro e ao bebedouro, voltando para a sala de aula, sempre em fila. Ao retornarem à sala de aula, a professora dá continuidade às atividades perguntando aos alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado antes da aula de educação física. No entanto, não

⁷⁴ Observamos que nas demais turmas, as aulas de educação física, como o 1º ano, são realizadas no pátio interno, debaixo das árvores, fazendo atividades de recreação. Os demais alunos das turmas do 2º ao 5º ano e da 2ª fase geralmente se deslocam para a quadra coberta.

pergunta sobre o que eles fizeram na aula anterior, centrando na ação de efetivar questões para que respondam corretamente, fazendo uma revisão da atividade no quadro.

Durante o turno matutino a movimentação das coordenações é caracterizada de forma muito intensa, ou seja, se deslocam para vários lugares: entre as salas de aula, no pátio, na sala da coordenação, para a cozinha, banheiros, para a sala dos professores, secretaria etc. Muita movimentação. Simultaneamente outros movimentos são realizados: as funcionárias da limpeza molhando as árvores e os corredores; as auxiliares da cozinha preparando o almoço (há no ar o cheiro de tempero e comida); crianças vão ao banheiro correndo (sempre estão correndo) e voltam (também correndo, dando piruetas ou andando bem devagar) para suas salas; a bibliotecária se desloca com um ou dois alunos para a biblioteca⁷⁵ etc.

Alguns matizes ainda diferenciam o espaço-tempo de aprendizagem do turno matutino:

Em algumas observações realizadas sobre o colégio, como um todo, verificamos que os alunos do 3ºanoY não saiam para ir ao banheiro ou beber água durante o turno matutino. Quando saiam da sala de aula, demoravam para retornar, sendo repreendidos pela professora que chamava-lhes atenção.

Muitos movimentos e sons, ruidosidades extra-classe, que são ouvidos e comentados pelos alunos enquanto copiam as atividades do quadro, sendo repreendidos pela docente.

Algumas vezes os alunos interagem com o pesquisador-colaborador (pesq-col). A professora também utiliza a figura do pesq-col para conduzir o comportamento dos alunos, afirmando que ele está observando seus comportamentos e anotando seus nomes. Os alunos, por sua vez, realizam algumas ações espontâneas junto ao pesq-col. evidenciaram alguns aspectos, tais como: o aluno se aproximar do pesq-col em sala e perguntar se seu nome está sendo anotado; elogiar a letra do pesq-col; ser indagado pelos alunos quanto ao seu nome (nas primeiras observações); ou alguns alunos tendem a buscar/pedir emprestado lápis e borracha. Ainda vivencia situações de improviso no cotidiano da sala de aula, como ser solicitado pela coordenação de tempo integral para ficar com a turma quando da ausência da professora ou de outro professor que não comparece.

Nas salas de aula no turno matutino, outros tempos de aprendizagem são vivenciados modificando a paisagem sócio-relacional: os *momentos ou tempos de*

⁷⁵ A biblioteca quase não era utilizada pelos professores.

avaliar a aprendizagem. São caracterizados por ações como: a realização de provas; o preenchimento das fichas de desempenho; a realização de atividade de recuperação; e a efetivação do Conselho de Classe.

A avaliação que possibilita quantificar o desempenho dos alunos está centrada na realização de provas, que acontece ao final de cada bimestre, ou seja, nos meses de março, junho, setembro e novembro. As provas são aplicadas numa semana estabelecida no calendário escolar pela coordenação pedagógica, com a frequência de duas provas por dia⁷⁶. Apresentam-se xerocadas, elaboradas e distribuídas pelos professores-regentes aos alunos. A pontuação das provas é diferenciada, variando o valor e não excedendo a nota 5,0 (cinco).

Na rotina da sala os dias de prova também são marcados por aspectos diferenciados. A professora realiza uma sequência de ações com uma forma estabelecida: inicia solicitando que os alunos afastem suas carteiras; posteriormente são entregues as provas, viradas para baixo; somente depois de entregar todas, solicita que os alunos desvirem, colocando seus nomes e data; a professora lê a prova com os alunos, antes de iniciarem o preenchimento. Na sequência, auxilia aqueles que lhe pedem ajuda, esclarecendo o que está sendo solicitado em cada questão. Quando os alunos vão concluindo a prova, entregam para a professora (que está em sua mesa), que solicita pegarem outro caderno e/ou livro para realizar outra atividade.

Observando a atividade avaliativa encontramos alguns aspectos que nos chamaram a atenção⁷⁷:

- a presença do mesmo tipo de letra encontrado no diário de classe e no quadro;
- algumas questões para interpretação dos textos solicitam opiniões pessoais dos alunos acerca do tema, com poucas perguntas direcionadas ao conteúdo posto no mesmo;
- a valoração (nota ou conceito ou valor) das atividades é diversificada, alterando-se em cada prova;

⁷⁶ A coordenadora pedagógica, em entrevista no final da pesquisa, nos informou que a professora-regente do 3º ano realizou as provas do final do 2º semestre em datas diferentes da estipulada, ou seja, antes da data planejada pelos gestores e repassado ao corpo docente, alterando o cronograma das atividades da sala de aula.

⁷⁷ Não temos como objetivo avaliar os aspectos didático-pedagógicos das provas, mas atentamo-nos para algumas especificidades nas mesmas.

- além de pontuar a nota, a professora realiza as correções com o tradicional C, C, X e considerações complementares nas respostas. As vezes coloca elogios, mas não em todas as provas ou para todos os alunos;

- junto as provas encontramos registros de ficha literária, constando de campos para preenchimento das informações básicas do livro e seguido de outras questões relativas a história. Também consta campo para pontuação ou nota, geralmente tendo o valor de 1 ponto para a atividade.

Outras informações são acrescentadas a esse espaço-tempo de avaliar a aprendizagem. Segundo a professora, não organiza adaptações nas provas para os alunos com necessidades educativas especiais (PNEE)⁷⁸ ou com dificuldades de aprendizagem, queixando-se da ausência da professora de apoio em sua sala para que fique junto aos alunos especiais durante a atividade.

As revisões das provas são feitas em sala de aula através da ação de refazer as questões (da prova) no caderno de acordo com a explicação da professora, no qual os alunos geralmente são estimulados a participar respondendo oralmente as questões e escrevendo-as em seguida em seus cadernos.

Ao ser perguntada sobre os critérios e/ou ações avaliativos, a professora afirma que *“todas ações são utilizadas...a participação...atividades, cópia, trabalhos...participação, fazer, copiar, tirar dúvidas, ler, vir ao quadro”* (sic). Porém, não foi-nos dado a conhecer sobre como realiza a pontuação dessas ações, apenas obtendo acesso sobre as notas finais de cada bimestre. Um fato que nos chamou a atenção foi encontramos uma incidência grande na valorização de letra legível, bonita e organização adequada dos conteúdos copiados, presente tanto nos cadernos quanto nas provas.

Dentre as atividades avaliativas para o 3º ano da 1ª fase do ensino fundamental, foi solicitada à escola a aplicação da Prova Goiás⁷⁹, no mês de junho/2009. Foi-nos relatado que a escola não realizara essa prova em anos anteriores, sendo o ano de 2009 a

⁷⁸ Nos relatórios preenchidos pela docente, consta a quantidade de 3 alunos com PNEE, dentre eles o aluno Gilmar.

⁷⁹ A Prova Goiás é uma atividade avaliativa semelhante com a Prova Brasil (realizada com alunos do 2º e 5º ano), com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos. O protocolo (prova) foi estruturado, entregue e avaliado os resultados pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, cabendo à escola somente a aplicação e retenção do documento para posterior encaminhamento à Seduc-Go.

primeira vez. Na fase de recolha dos dados não tivemos acesso aos resultados, sendo informados que a pontuação fora muito baixa. Posteriormente, obtivemos da Seduc/Go os resultados da Prova Goiás, como expostos nas Figuras 19 A e B (Ap. 2, slide 29), em que verificamos que as duas turmas do 3º ano (turmas Y e X) apresentaram resultados diferentes.

Embora não seja objetivo de nosso estudo realizar um comparativo com outra turma, verificamos que os dados da Provinha Goiás mostraram que os alunos pesquisados não apresentaram tanta dificuldade na realização da atividade. No 3ºanoY (dos 25 alunos 20 realizaram a prova), os alunos obtiveram maior pontuação de acertos e na turma do 3ºanoX (com 18 alunos realizando a atividade), apresentaram menor desempenho, com elevada quantidade de erros. Porém, nas falas dos gestores, ocorrera uma reunião na Seduc, com a presença da professora da turma pesquisada para verificar o pôr que do baixo desempenho de ambas as turmas, levando a questionamentos sobre as atividades proporcionadas.

Um dado importante pode ser acrescido a esse dado: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB⁸⁰. Em busca de maiores explicações sobre o Ideb da escola, encontramos os dados referentes às séries iniciais no ano de 2007 (ano em que provavelmente alguns alunos da pesquisa estariam na série inicial). Por estar associado à realização da Prova Brasil (aplicadas ao 1º e 5º ano do ensino fundamental), o índice verificado é de 4,2, como exposto na Figura 20 (An. 2, slide 30). O IDEB fora citado em conversações espontâneas entre os gestores e representantes da Seduc, enfatizando um índice “*muito baixo da escola*”(sic), sustentando que fora proporcionada a aquisição de verba auxiliar nas implementações na escola com o objetivo de aumentar o nível de desempenho dos alunos. No Portal do MEC observamos que os critérios de aprendizagem e permanência na escola estão implícitos nas expressões “o aluno aprenda, não repita o ano e freqüente a sala de aula”, bem como

⁸⁰ Segundo o MEC (Ministério da Educação- Brasil), “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC) e em taxas de aprovação. (...) O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos”. Segundo o Portal do MEC, a partir dos índices do IDEB, o MEC oferece “apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e freqüente a sala de aula. (...) dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para investir nas ações de melhoria do Ideb”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>

condicionando os recursos adicionais quando da presença de níveis acentuados de evasão e repetência.

Nas falas dos gestores e coordenador pedagógico não ouvimos nenhuma referência à ampliação da aprendizagem e diminuição das dificuldades de aprendizagem, enfatizando principalmente sobre a falta de professores qualificados para as séries iniciais e a saída dos alunos com bom desempenho devido ao alto nível de agressividade e indisciplina no colégio.

A aula do turno matutino termina. A professora guarda seu material no armário e sai ao final do horário, as 11:30 h. Os alunos ficam dentro da sala de aula esperando a outra docente que ficará com eles no horário do almoço⁸¹.

Neste momento observamos a presença dos dois coordenadores pedagógicos, do turno matutino e da proposta de tempo integral, turno vespertino. As informações das Diretrizes (Seduc, 2008) sustentam que os coordenadores devem cumprir 6 horas diárias sem interrupções para que estejam na escola no horário do almoço para interação entre os turnos. O horário de trabalho do Coordenador extra da Eeti deve ser das 10h às 16h, como forma de garantir a articulação entre as atividades desenvolvidas nos dois turnos.

A **HORA DO ALMOÇO**⁸², no intervalo dos turnos matutino e vespertino, os alunos do 1º ao 5º ano ficam com um professor que tem uma carga horária acrescida de duas horas diárias para desenvolver a função de monitor do horário do almoço dos alunos, efetivando a carga horária das 11:30 às 13:00 h. O monitor acompanha os alunos durante todo esse momento. Segundo a coordenadora pedagógica, *“tudo tem que ser direcionado, ele propõe alguma atividade”* (sic), embora enfatize que os monitores não realizam atividades planejadas com os alunos, geralmente ficando dentro das salas de aula aguardando o momento destinado para almoçarem.

Cada sala tem seu horário para realizar o almoço, geralmente definido com 10 minutos para cada turma. Os alunos se deslocam em duas filas, junto com o monitor, para o refeitório, e nesse espaço-tempo executam uma sequência de ações: chegam perto do local, aguardam o comando do professor/monitor para entrar; passam pela bancada da cozinha, onde cada um pega seu prato de comida (organizado pelas merendeiras) e sentam; comem apressadamente enquanto conversam com os colegas. Percebemos a formação de agrupamentos de gêneros diferentes, ou seja, meninas com

⁸¹ Quando o monitor ou professora da hora do almoço não chega, a professora-regente solicita que os alunos saiam da sala e tranca a porta com o cadeado, deixando-os do lado de fora da sala.

⁸² Esse horário da hora do almoço é coordenado pela Coordenadora de Tempo Integral, que chega na escola às 10 ou 11 horas para iniciar suas atividades.

meninas e meninos juntos entre si; alguns alunos pedem ‘repetição’ (termo utilizado pelos alunos para solicitar e obter mais comida), sendo atendidos pelas merendeiras. Nesse espaço e tempo, outros matizes configuram uma paisagem sonora e sócio-relacional permeada por tensões:

Verificamos que o monitor almoça de pé, ou seja, não senta para almoçar e o faz rapidamente enquanto controla o comportamento dos alunos. Importante destacar que em alguns momentos ouvimos alguns professores orientando os alunos sobre a alimentação e posturas corretas.

No entanto, também escutamos outros matizes na paisagem sonora, através de falas como “*oh! Menino? Cala a boca! Come logo!*”, evidenciando uma particularidade da paisagem sonora e sócio-relacional desse espaço-tempo escolar.

Ao terminar, os alunos se levantam indo ao recipiente de lixo e colocam o restante da comida (que sobrou no prato); separam pratos e talheres nas pilhas sobre uma mesa; saem e aguardam por perto a professora sair com o restante da turma. Depois do almoço os monitores estimulam a higienização bucal (escovação) e retornam à sala de aula para aguardarem o início das atividades com os demais professores (denominadas atividades pedagógicas complementares), embora alguns alunos se dispersem e comecem a correr pelo pátio. Nesse momento cada monitor estabelece o que a turma irá fazer: uns estimulam que as crianças deitem e descansem um pouco; outros professores deixam os alunos soltos pelo pátio e ficam observando-os. A paisagem sonora se modifica, em relação ao turno matutino, aumentando a intensidade dos ruídos. Verificamos que alguns professores, que se posicionam perto das salas enquanto os alunos ficam fora da sala, não ficam com o olhar atento sobre os mesmos, que começam a dar cambalhotas pelos corredores, vão para a quadra, brigam entre si e não permanecem a sombra das árvores, espalhando-se pelo pátio e dando a impressão de terem sumido pelo colégio.

Os alunos da turma observada ficam com uma professora/monitora que os levava ao refeitório as 12 h. Em conversação espontânea com a monitora sobre este momento, queixou-se de perceber os alunos “*resistentes na ação de copiar as coisas do quadro*” (sic), ou seja, se referia ao fato de que os alunos, após a saída da professora-regente, continuavam copiando ou fazendo as tarefas. Lamentava que por mais que estimulasse outras atividades para os alunos fazerem (desenho livre, ler histórias, conversar entre si e com a monitora etc), afirmava veementemente: “*eles resistem*” (sic), continuando com a ação de copiar e resolver as tarefas. Relatou que alguns alunos reclamavam muito de sentirem mal estar (dores de cabeça, dor de estômago) bem como

relatam fatos vivenciados em casa e algumas queixas sobre a professora. Incomodava-se com o fato (relatado pelos alunos) da docente não deixar os alunos saírem para ir ao banheiro durante a aula do turno matutino. A monitora sustentava que preferia, nesses momentos da hora do almoço, dar afeto aos alunos e deixá-los livres para descansar, insistindo para que eles guardassem os cadernos.

O **TURNO VESPERTINO**, denominado como *ampliação de turno*, inicia às 13 horas com os dois toques do sinal. O turno encerra às 17 horas, com intervalo do recreio das 14:50 às 15:20 h. Nesse turno, o porteiro está presente, principalmente controlando os portões e ajudando a coordenadora de tempo integral na organização dos alunos, levando-os para as oficinas. A paisagem sócio-relacional no turno vespertino se diferencia do anterior, tanto nas atividades (espaços e tempos diferentes) quanto no quantitativo de relações estabelecidas, ou seja, de professores com os quais convivem.

Na paisagem visual e sócio-relacional, a sala de aula do 3º ano vivencia espaços e tempos de aprender ora diferentes ora já conhecidos. São realizadas diversas atividades nesse turno:

a) os três projetos, denominados respectivamente *resolução de problemas matemáticos*, *orientação*, *estudo e pesquisa* e *leitura e escrita*, desenvolvidos pela professora-regente durante três dias da semana com 01 hora e 30 minutos cada, a docente fica três dias com a turma: 4 e 5ª feira das 13 às 15:30 h; 6ª feira das 16:00 às 17 h.

b) as aulas de *inglês* e *música*, com duração de 50 minutos cada e ministradas por professores das áreas específicas, que também ficam com a turma em sua totalidade.

c) as diversas oficinas, denominadas *atividades complementares*, com duração de 01 hora e 30 minutos cada, onde em cada dia escolar ocorriam em torno de seis (6) oficinas. Os alunos das turmas (1º ao 5º ano) são reagrupados e distribuídos em agrupamentos diferentes, ficando junto com alunos de outras salas. Como mostra o Quadro 4 (Ap. 2, slide 31), as oficinas com um maior quantitativo de dias e agrupamentos de alunos eram as de dança e acrobacia, demonstrando que os alunos tendem a participar em atividades que proporcionem ampla expressão corporal. Em contrapartida, as oficinas com menor número de agrupamentos eram coral e percussão, com frequência do professor na escola também de forma reduzida. Verificamos, assim, que a distribuição do quantitativo de agrupamentos por oficina e a presença dos professores, durante a semana, na escola, ficando evidente que os professores de dança e

acrobacia ficam com um grande quantitativo de alunos/aulas e, conseqüentemente, estão na escola com maior frequência. Também é possível observarmos que a coordenação pedagógica (que ministra a oficina de jogos) está presente na escola todos os dias no turno vespertino, embora o quantitativo de turmas seja menor. Verificamos que os professores de dança e acrobacia participam mais das atividades coletivas da escola, tanto junto aos alunos como propondo apresentações ou aderindo às propostas dos gestores à realização das ações.

A rotina do 3º ano Y, no turno vespertino junto a professora, é a mesma, embora com alguns matizes diferentes. Os alunos aguardam em fila (no mesmo lugar) enquanto ela se desloca para a sala (pelo mesmo caminho). Ao chegar realizam as mesmas ações do turno anterior, tanto os alunos quanto a docente (avisam que ela se aproxima- chega e abre a porta- chama os alunos através de sinal dado- entram em silêncio). Algumas diferenças são observadas na rotina da sala: a professora inicia a aula portando um papel na mão que contém os nomes dos alunos que fizeram alguma conduta inadequada ou ‘bagunça’. Começa a questionar a turma sobre os acontecimentos ocorridos perguntando o que os alunos listados haviam feito, geralmente relacionados a condutas inadequadas. Também pergunta para a turma o que a monitora da hora do almoço fez, e a fato relato a professora-regente chama os alunos envolvidos e faz com que peçam desculpas e se abraçassem (como na dinâmica do turno anterior). A turma relata os acontecidos e quando estes se intensificam a professora-regente diz: *“agora chega, vocês tem cinco minutos para terminar a tarefa”*(sic).

Um dado que nos chamou a atenção foi a afirmativa da professora referente as atividades do turno vespertino, principalmente as oficinas. Ao ser perguntada sobre as atividades que aconteciam nesse turno a mesma diz *“tem as oficinas ...eu não sei, porque não estou na sala”* (sic). Verificamos que quando os alunos se referem sobre as atividades das oficinas no turno matutino, a professora tende a não explorar seus relatos, mesmo que afirmem que tiveram *“uma aula boa”*(sic).

Observamos que a partir da segunda quinzena de abril, os relatos das condutas inadequadas da turma em outros momentos ficaram mais intensos. Na ocasião, a professora-regente além de querer saber dos fatos ocorridos continuava a perguntar sobre o que a professora (que estava com os alunos) havia feito. Mediante os relatos dos alunos, a professora afirma claramente que *“os outros professores não resolvem os problemas para os alunos e não possuem uma postura”* (sic), que segundo a docente precisa ser rígida. Em sua fala expressa: *“o maior problema da escola é não ter uma*

coerência, uma fala só; toda ação gera uma reação e eu falo isso para os meninos, todos os dias; se eles não tem uma resposta, uma reação do professor, eles cobram”(sic). Continua afirmando que o professor para ter “domínio de sala” (isto é, controle do comportamento da turma) necessita “ter compromisso, não faltarem, assiduidade, firmeza...quando falar não é não, ter uma fala só, e dedicação”(sic).

Na continuidade da aula, a professora faz a chamada sentada em sua mesa e corrige os cadernos enquanto os alunos fazem a tarefa, geralmente copiando ou respondendo as questões copiadas no turno anterior.

Na paisagem sonora da escola, a ruídosidade aumenta consideravelmente durante a realização das oficinas, sendo escutadas outras sonoridades diferentes em intensidade e variedade, tais como: crianças gritando, correndo, conversando alto; músicas tocadas em outras salas, como as oficinas de coral com vozes cantando juntas ou o som da oficina de dança, com músicas bem ritimadas; os sons da capoeira com seus sons e ritmos típicos, realizada na quadra; e a oficina de percussão realizada no pátio interno. Essas oficinas sempre utilizam a música, quer através de som mecânico ou de instrumentos sonoros tocados pelo professor ou pelos alunos. São músicas diferentes para objetivos também diferentes.

Destaca-se a oficina de percussão que produz sons a partir de instrumentos construídos pelos alunos. Nessa oficina (que fora interrompida no primeiro semestre com a saída do professor) os alunos vivenciaram momentos interessantes no segundo semestre: observamos a professora de percussão marchando pelo pátio com uma turma de alunos, que manuseavam objetos sonoros (construídos por eles mesmos) com bastante vivacidade e alegria. A movimentação chamou a atenção de algumas pessoas, principalmente da gestora, que elogiou prontamente a professora pela iniciativa.

Na sala de aula, de vez em quando a professora pergunta com energia em sua entonação: “pronto?” ou “terminaram?” e os alunos sempre respondem, também com bastante energia e em uníssono: “NÃO”(sic). Quando terminam a atividade, eles avisam a professora que logo começa a correção em grupo, chamando um aluno à frente para ler as questões e responder. Realiza explicações sobre como responder ou desenvolver o raciocínio de alguns exercícios e a cada nova questão chama outro aluno.

Algumas ações são verificadas durante esses momentos, conformando outros matizes na paisagem sócio-relacional:

Alguns alunos se deitam sobre suas carteiras. As vezes a professora chama um aluno para perguntar sobre suas respostas no caderno, fazendo-as com entonação irritadiça.

Quando um aluno demonstra dificuldade de ler ou responder a questão, os outros levantam as mãos pedindo para darem as respostas, ao que a professora reage dizendo “*vocês conhecem as regras da sala...*”(sic) (referindo-se a cada um esperar sua vez e levantar as mãos para poder falar), não deixando os demais lerem e insistindo no aluno eleito.

Os alunos se movimentam mais dentro da sala, andando entre as carteiras e conversando entre si, no qual a professora utiliza a mesma dinâmica de mudá-los de lugar quando estão conversando bem como proferir falas tais como “*eu vou colocar vocês dois para fora*”(sic) (como por exemplo, quando se direciona a dois alunos que brincam durante a aula).

A professora continua chamando os alunos para irem a frente e responderem as questões, solicitando que demonstrem como efetivaram as resoluções dos problemas matemáticos. Nesses momentos, a professora elege um aluno, que ao apresentar dificuldades insiste em ajudá-lo ao entendimento da questão.

Porém, também foi observado que alguns alunos que demonstram muita dificuldade são, insistentemente, expostos à frente da turma, não saindo até que apresentem a resposta certa.

No diário de classe da professora-regente observamos alguns dados que dizem respeito às atividades realizadas nesse momento, evidenciando a maior concentração de ações na “*resolução de problemas matemáticos*”, embora cite uma diversidade de atividades, inclusive jogos e pesquisas, como o levantamento expresso no Quadro 5 (Ap. 2, slide 32). No cruzamento dos dados do diário com as observações, observamos que a tendência desse momento centra-se na resolução de tarefas copiadas anteriormente para correção coletiva, verificado com a grande incidência de registro do termo “*resoluções de problemas matemáticos*” ou “*situações problemas*” no diário.

O lanche chega às 14:27 h, com a mesma movimentação do turno matutino. A prática de resolverem as atividades enquanto lancham ainda é verificada. Exemplificar esse momento, mesmo que seja redundante, possibilita verificarmos quais os matizes que caracterizavam esse espaço-tempo de aprender:

Alguns alunos ofertam seus lanches para outros colegas, que aceitam. A professora chama alguns alunos para resolverem os exercícios no quadro, mesmo enquanto eles estão lanchando. Os alunos param de lanchar, resolvem (ou não) o problema/questão e voltam, continuando a lanchar. Os alunos comem rapidamente e colocam os vasilhames (copos e ou tigelas) na bandeja. Depois do lanche os alunos se agitam mais, se levantam, conversam, brincam. A professora chama a sua atenção com falas como “*...o que é isso? acabou a aula? Você está no pátio? Você sabe contar? Por isso conversa*”(sic).

Os alunos voltam para suas carteiras e silenciam-se. A professora continua a aula perguntando as questões para os alunos. Como no turno matutino, quando algum aluno acerta os colegas batem palmas, mas não para todos os alunos.

Entretanto, outros elementos modificam a conduta da professora: quando o sinal para o recreio toca, ela termina de efetuar alguns exercícios com os alunos e vai dispensando-os para o recreio, fila por fila. Guarda seu material e sai da sala trancando a porta, pois nesse momento acaba o seu turno de trabalho e vai embora da escola.

No turno vespertino o recreio também tem uma característica quase igual ao período anterior, porém a paisagem sonora e sócio-relacional eleva-se muito, tanto no nível de ruidosidade quanto na intensidade de comportamentos heteroagressivos (brigas, ameaças, xingamentos). Na sala dos professores a ruidosidade também aumenta, em que verificamos a presença de uma quantidade maior de professores.

Neste turno vespertino, como referimos anteriormente, ainda são vivenciados outros espaços e tempos de aprendizagem, como as aulas de música⁸³, informática ou inglês no primeiro horário do turno vespertino (13 às 13:50 h). A turma não é dividida, ou seja, os professores dessas áreas ficam com o agrupamento da sala de aula similar ao do turno matutino. Nas aulas de inglês, realizadas dentro da sala de aula, a professora de área utiliza tarefas através de cópias mimeografadas, como mostra a Figura 21 (Ap. 2, slide 33). A participação no Laboratório de Informática (localizado no primeiro pavilhão) é feita com a presença de toda a turma em que executam e vivenciam algumas atividades. Dentre elas apreendemos um exemplo significativo que desvela matizes sutis e fortemente impactantes durante e após a vivência da aula:

Na data de 21/05/2009, a professora-regente ensina sobre a cidade, a manutenção da mesma e a postura cidadã. Leva os alunos para o laboratório de informática para verem imagens pertinentes ao assunto estudado na sala de aula, evidenciando um momento interdisciplinar entre professores.

Nesse espaço e tempo, as professoras passam um filme solicitando (ou melhor, pedindo) para “*reflitam em sobre o que tem, sobre ser cidadão e valorizar o que tem*” (sic). As imagens mostraram pessoas muito pobres, passando fome, comendo lixo e magras. A professora-regente dita as frases dos slides e lembra-os de pessoas próximas à escola que também vivem assim. Uma aluna chorou ao final do filme, ainda dentro da sala de informática. A professora de informática sustenta em sua fala sobre os alunos darem importância e valorizarem a escola, a família, o alimento, as roupas e “*pararem de reclamar*”(sic). A aluna ainda chora muito e fica perto da professora-regente, sendo rodeada pelos colegas.

Os alunos retornam à sala com a professora-regente e os colegas dizem que Felício ficou rindo durante o filme, embora ele negue a afirmativa dos colegas. Logo depois, todos são interrompidos por um dos gestores para que seja dado um aviso sobre a eleição da nova gestão (que seria no dia seguinte). Após o aviso, a professora-regente segue dizendo a Felício: “*você gostaria de passar uma temporada na África?*”(sic), ao qual ele diz “*não!*” (com ar de surpresa e medo). A professora então dita o recado das eleições para ser copiado na agenda e continua a aula, estimulando os alunos a falarem do filme, expressando-se como se estivesse dando sermão e sustentando que

⁸³ Durante o primeiro semestre os alunos não tiveram aula de música, pois a escola não conseguiu um profissional para essa disciplina.

agradecessem as coisas que possuem. Apontou a reação da aluna como exemplo de reações que o filme pode provocar.

Ecoou, em nós, algumas questões frente a esses fatos: *O que mobilizou a aluna Kássia, fazendo-a chorar ao ver as imagens e ouvir as falas ? O que mobilizou o aluno Felício, fazendo-o sorrir (embora negasse quando denunciado pelos colegas) ao ver as mesmas imagens e falas ?*

A partir de outros dados advindos de outras fontes de informação, outra percepção nos é possível ser identificada: ficamos sabendo que a aluna reside próximo a escola e em condições econômicas baixas (sua mãe é considerada hippie e faz bijouterias para vender como feirante); o aluno Felício (de cor negra) mora em um barracão, com condições desfavoráveis de higiene (morava com ratos onde “*todo dia mato um rato*”(sic), segundo relato do aluno para a professora-regente).

Novos espaços e tempos de aprendizagem são vivenciados no turno vespertino da escola, muito diferentes das atividades anteriores: são as oficinas. São várias oficinas proporcionadas aos alunos numa escola de tempo integral, com atividades diversificadas: teatro, xadrez, dança, capoeira, acrobacia, artes, percussão, coral, contando com uma equipe de instrutores coordenada pela Ciranda da Arte/Seduc. Outras oficinas eram oferecidas através do corpo docente da própria escola⁸⁴: oficina de jogos (realizada pela coordenadora pedagógica do turno matutino) e oficina de empreendedorismo (realizada pela professora do 5º ano). Essas oficinas são destinadas somente para os alunos do 1º ao 5º ano. Os alunos são agrupados nas oficinas através de escolha dos mesmos, realizada no início do ano. As séries se agrupam da seguinte forma: os alunos do 1º com os do 2º ano; os do 3º ano com os do 4º e 5º ano; às vezes o quantitativo de alunos era maior ocasionando uma subdivisão do agrupamento. Cada instrutor ministra a oficina uma vez por semana para cada agrupamento de alunos, onde a cada dia escolar o professor fica com dois agrupamentos, com duração de 01 hora e 30 minutos (das 13:10 às 14:50 h; das 15:20 às 17 h), de 2ª a 5ª feira, pois na 6ª feira não consta a efetivação das oficinas.

Nas atividades das oficinas para a turma, observamos a seguinte distribuição dos alunos como exposto no Quadro 6 (Ap. 2, slide 34): verificamos que a oficina mais escolhida (ou procurada?!) pelos alunos é a de dança (na maioria pelas meninas),

⁸⁴ Segundo a coordenadora pedagógica, alguns professores do turno matutino realizam oficinas no vespertino para complementação de carga horária.

seguida da acrobacia (na maioria pelos meninos) e capoeira (em sua maioria pelos meninos).

Encontramos algumas *especificidades sobre as oficinas*, evidenciando aspectos das paisagens visual, sonora e sócio-relacional bem como alguns elementos presentes na dinâmica da maioria dos professores frente as ações e reações dos alunos⁸⁵, priorizando descrever seus aspectos semelhantes e algumas especificidades:

a) a maioria das oficinas não conta com salas ambientes ou específicas para a realização das atividades, sendo realizadas nas salas destinadas ao 6º/9º ano (primeiro pavilhão) ou em outros espaços da escola: nas salas ocorrem as oficinas de xadrez, coral, dança, artes, percussão; na quadra coberta acontece a oficina de capoeira; no pátio, perto do estacionamento, a acrobacia, todas configurando uma paisagem visual à aprendizagem diferente do turno anterior. As oficinas de jogos e empreendedorismo ocorrem nas salas do 1º/5º ano (segundo pavilhão), mantendo a mesma paisagem visual do turno matutino.

b) os professores das oficinas buscam os alunos no pátio, portando listas com os nomes e chamando-os em voz alta para agrupá-los num espaço separado à organização em filas, geralmente solicitando que os alunos façam duas filas, que após se deslocarão para a sala onde será realizada a oficina. Observamos uma demora de até 20 (vinte) minutos para os professores realizarem essa ação, demonstrando muita dificuldade para agrupar os alunos devido a elevada dispersão e agitação dos alunos (fogem das filas e no momento do deslocamento, correndo pelos corredores, dando cambalhotas, ‘lutando’ entre si, subindo nas grades), configurando alguns aspectos das paisagens sonora e sócio-relacional desse momento.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a grande procura dos alunos pela oficina de acrobacia, como já apontado. Quando o professor chama os nomes dos alunos (de sua lista), vários perguntam para ele se seus nomes estão na lista. Após o professor de acrobacia se deslocar com seus alunos (do horário), geralmente é seguido por outros alunos (que não eram seus), sendo necessário interromper a aula para mandá-los para

⁸⁵ Como na 1ª etapa da pesquisa priorizamos observar as oficinas para compreendermos sua dinâmica, não elegemos intencionalmente aquelas que continham os alunos do 3ºanoY, embora alguns alunos estivessem inseridos nas atividades que foram observadas. Desta forma, a descrição fenomenológica referir-se-á às ações e reações evidenciadas nas oficinas observadas. Enfatizamos que não foi nosso objetivo analisá-las no *continuum* da pesquisa.

outra oficina, ou contar com a ajuda da Coordenadora de tempo integral para vir buscá-los e levá-los para outras salas.

c) os professores buscam os objetos (recursos didáticos) depois de entrarem com a turma na sala, ou solicitam que um aluno busque o que precisa; estimulam os alunos na organização das carteiras, afastando-as ou posicionando-as ao lado das paredes para a utilização do espaço.

Os recursos da escola estão mais presentes durante as atividades deste turno: o aparelho de som, a televisão (TV) e o vídeo são muito utilizados por alguns professores; a professora de dança sempre está com o aparelho de som, trazendo cds próprios; a professora de coral algumas vezes utiliza a TV e o vídeo/DVD justificando mostrar algum conteúdo, embora afirme que geralmente usa o teclado (adquirido em 2009 pela escola); o professor de capoeira utiliza um berimbau e um pandeiro (próprios, de uso pessoal); e o professor de acrobacia utiliza os colchonetes da escola. Nas oficinas de artes e empreendedorismo os professores utilizam diversos materiais gráficos e plásticos fornecidos pela escola. O professor da banda utiliza os instrumentos musicais também fornecidos pela escola.

d) os professores geralmente direcionam as atividades, ou seja, solicitam verbalmente que os alunos realizem diversas ações, principalmente através da imitação de modelo dado pelo docente; as atividades criativas também são direcionadas, isto é, observamos que geralmente era dado um modelo para ser imitado. Um exemplo é a “*atividade do espelho*” (atividade direcionada pelo professor, em que um aluno faz um gesto que deve ser reproduzido por outros alunos, com a troca de papéis posteriormente), constantemente utilizada pelos diversos professores das oficinas, dentre eles o professor de coral, de dança e de percussão;

e) outras sonoridades são bem características na ampliação de turno, onde a paisagem sonora se funde com a paisagem sócio-relacional em algumas circunstâncias, sendo exemplificado nas seguintes situações: alguns professores ordenam aos alunos que não faziam parte da oficina, em intensidade elevada e entonação firme, que saiam da sala, checando a listagem dos presentes e solicitando que alguns busquem os colegas ausentes; também é bem presente as falas da CoordTI brigando com os alunos que evadem das salas ou manifestam algum comportamento agressivo.

f) alguns alunos interrompem a execução das atividades fazendo com que o professor dirija sua atenção aos mesmos, realizando essa ação com uma dinâmica própria: abaixa o timbre da voz (voz grave) e aumenta a intensidade vocal de fraco para fortíssimo, ou seja, alteram a voz com os alunos para que parem com as ações inadequadas. Essa forma expressiva também é utilizada quando os professores solicitam que os alunos organizem as carteiras para aumentar o espaço (i.é., abrir espaço na sala), momento em que reagem se agitando e fazendo muito barulho, fato que leva alguns professores a gritarem para que não arrastem as carteiras.

g) outras vezes observamos algumas falas proferidas que apresentam outros matizes: ao afirmarem que irão *“anotar os nomes no quadro”* ou que os alunos ficarão sem recreio se continuarem com as ações não desejadas pelo professor. Em outros momentos, quando os alunos se deslocam para as oficinas, ocasião que alguns se dispersam, saindo da fila e correndo pelo pátio, os professores reagem, novamente, alterando o intensidade da voz e proferindo seus nomes.

h) alguns alunos trazem elementos de outras atividades para a aula em que se encontram, como por exemplo: na aula de coral os alunos, em determinado momento, começam a fazer acrobacias, no qual o professor tende a reagir com a mesma entonação vocal anterior, com expressão facial fechada e afirmando *“aqui não é aula de acrobacia”*(sic).

i) alguns alunos manifestam condutas inadequadas durante as aulas, tais como: começavam a se agredir ou provocarem entre si dentro da sala de aula; resistiam à realização das atividades propostas pelos professores, ficando separados do grupo; ou saem da sala sem a permissão do docente. Por diversas vezes observamos a manifestação de alunos fugindo da CoordTI, correndo para a quadra ou para outros locais da escola para se esconderem. A Coord TI sai para buscá-los e ‘dá bronca’, pedindo para irem para as suas salas ou os levando até o local. Um momento muito singular foi observado sobre essa dinâmica:

Estando algumas crianças pelo pátio, pois estavam sem professor (o docente da oficina havia faltado), a CoordTI vai se aproximando e uma aluna diz bem baixo *“não fala que a gente tá sem tia não senão ela vai mandar a gente para algum lugar”*(sic).

j) quando algum aluno não executa as atividades solicitadas pelo professor, geralmente ouvem: “*não quero ver ninguém sentado*”. Alguns professores falam com mais vigor com os alunos que conversam durante as aulas, principalmente quando estão falando ou quando um aluno faz uma atitude não aceita.

k) as aulas terminam com um relaxamento, culminando com o momento do lanche (quando a aula ocorre antes das 15 h).

Esses fenômenos eram observados na maioria das oficinas, modificando em alguns detalhes conforme a atividade realizada. Verificando o uso da música dentro do espaço escolar, em específico durante as oficinas, apresentamos algumas especificidades das atividades realizadas pela professora que ministra a *oficina de coral*.

A metodologia efetivada pela professora da oficina de coral é diferenciada entre os agrupamentos de alunos do 1º e 2º ano dos alunos do 3º/4º e 5º ano. Com os alunos do 1º/2º ano realiza atividades de musicalização, iniciando as aulas com canto coletivo de música folclóricas e/ou populares, tocando ao teclado para os alunos acompanharem; segue a aula com diversas atividades, sempre propondo verbalmente as ações para que os alunos imitem e/ou executem conforme o solicitado, com bastante ênfase à expressão corporal; associa conteúdos musicais (noções de altura sonora, isto é, percepção de sons graves, agudos) à execução de gestos, enquanto continua tocando no teclado para os alunos executarem as ações solicitadas.

Com os alunos do 3º/4º e 5º ano realiza o Coral. Nessa atividade os alunos tendem a ficar posicionados em volta do teclado (onde a professora se localiza). A docente realiza vocalizes (aquecimento vocal) e ensaia músicas através de letras que distribui. Geralmente essas canções são destinadas para as apresentações coletivas da escola. Alguns alunos não participam e iniciam com algumas ações inadequadas que tumultuam a aula, fazendo com que a professora centre sua atenção nesses alunos (enquanto isso os demais aproveitam para mecher no teclado). Observamos um elevado nível de heteroagressividade entre os alunos do 3ºano durante essa oficina, apresentando um índice alto de evasão, principalmente dos alunos com problemas de comportamento. Ao final do repasse das canções, a professora solicita o posicionamento dos alunos como um coro, repassando com os mesmos as canções ensaiadas. Finaliza a aula com a organização das carterias pelos alunos, geralmente feita com muita ruidosidade em intensidade elevada.

Um fator importante, observado na dinâmica escolar, foram as *mudanças constantes ocorridas no cotidiano*, verificando uma influência muito grande, de fatores externos, nas atividades elaboradas pelos coordenadores e professores, levando à desestruturação de algumas ações planejadas. Para dar a conhecer sobre essas influências externas ao planejamento, priorizamos relatar descritivamente alguns momentos, evidenciando as especificidades dessas circunstâncias, aparentando uma ‘desordem na escola’:

No início do mês de março, observamos a CoordTI ‘tomando conta’ (termo utilizado na escola) de três salas no turno vespertino, afirmando que “*faltavam professores*”(sic). Enquanto conversávamos na porta de uma sala de aula, os comportamentos dos alunos são manifestados por um entra e sai da sala com muita agitação.

Havia feito muito calor e acabara de chover e os alunos se assemelhavam a passarinhos brincando na água, literalmente, visto que alguns caíam nas poças d’água, que em alguns momentos eram inibidos pelos adultos, que colocavam limites, e em outros os ignorava.

Em outra observação, ao chegarmos na escola (às 14:50 h), fomos à sala dos professores e encontramos uma docente que cumprimentamos e ficamos sabendo que aguardava seu horário para dar aula (esperando desde as 11:30h), pois afirmou morar longe e “*não compensa voltar para casa*”(sic)⁸⁶. Logo após inicia o horário do recreio do turno vespertino. Uma funcionária vem e diz que hoje não haverá recreio pois o lanche não ficou pronto e está chovendo, se dirigindo para a professora que esperava e pedindo para que iniciasse sua aula, afirmando “*não aguento mais esta desorganização de horários, desse jeito está impossível*”(sic); a professora responde “*também não aguento mais! Eu não quero nem saber, eu só quero a minha 6ª feira*”(sic), levantando-se e se dirigindo a sala de aula.

A partir das 15:05 h vários professores entram na sala dos professores e expressam falas tais como “*já bateu o sino?*”; ao serem informados que não haverá recreio alguns dizem “*ninguém me avisou*”(sic). Outros professores chegam (15:10 h) e falam da falta do recreio, relatando que ouviram falar que perderam a chave da cozinha ou a merendeira sofreu um acidente sustentando que “*as crianças inventaram isso*”(sic). Logo chega outra professora (15:15 h) e diz “*para onde eu vou? Tô perdida?*” e sai. Diversos outros professores chegam. Às 15:25 a professora que “estava perdida” volta e afirma “*continuo perdida*” e fica na sala dos professores lanchando. Os professores depois saem. Aparecem quatro mães que vieram buscar os filhos mais cedo. Às 16:40 h as aulas se encerram e os professores comentam que “*hoje foi uma loucura!*”(sic), sustentando posições diversas quanto a organização da escola.

Quando alguns alunos se envolvem em alguma confusão, briga ou reclamação de professores, as coordenadoras ou a vice-direção “*anotam as ocorrências*”(sic), ou

⁸⁶ Nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 (Seduc, 2009) constam informações sobre o *banco de horas* que deve “ser utilizado para suprir o horário de almoço e desenvolver as atividades curriculares previstas na proposta”. A escola terá um **Banco de Horas/Carga Horária**, por turma, para atender ao horário de almoço e às atividades curriculares, sendo 30h semanais (1º ao 5º ano) de efetivo trabalho, por turma de tempo integral implantada, para serem distribuídas entre as atividades curriculares permanentes (sendo 7 horas/aula, obrigatoriamente, ministradas pelo professor titular da turma) e atividades curriculares artísticas e culturais, esportivas, de integração social e para o acompanhamento do estudante no período do almoço”.

seja, levam os alunos para a sala dos professores ou para a sala da coordenação, ouvem os relatos dos envolvidos, anotando em folhas avulsas ou protocolos específicos as reclamações e solicitam que o aluno (da qual ocorreu a queixa) assine o documento⁸⁷. Em outros momentos, quando o aluno está envolvido nessas situações, a CoordTI o leva para a sala dos professores e liga para os responsáveis, solicitando que busquem a criança, momento em que algumas vezes ouvimos: “*você deve ir para casa porque fica atrapalhando a escola...não quer estudar*”(sic) ou “*(fulana) eu queria te filmar e mostrar para sua mãe pois ela acha que você é santa e não é nada disso*” (sic) ou ainda “*esses alunos não tem interesse por nada*”(sic). Porém, junto com esses discursos também ouvíamos: “*os professores não colaboram, não cuidam das crianças*”(sic). Ao perguntarmos sobre essas conversas, foi-nos repassado o seguinte: “*tem uns que até choram e falam ‘foi o professor que não deixou eu assistir aula’, porque a gente sempre relata porque a professora pediu para eles saírem e eles falam que é culpa da professora...muitos pedem para ir ao banheiro e somem aqui dentro da escola, se escondem porque a escola é grande e a gente tem que ficar indo atrás*” (sic Coord TI).

A dificuldade de adesão dos alunos, sempre apontada pelos docentes como fator dificultador à realização das atividades, é percebida diferentemente pelos gestores, ao qual enfatizam a presença de um não planejamento das atividades pelos professores, bem como um descompromisso e não-integração junto a coordenação e ao coletivo do colégio.

Nessas expressões docentes frente às ações dos alunos, associadas à descrição das atividades anteriormente apresentadas, percebemos que a dinâmica vivencial ou a *paisagem sócio-relacional* nas oficinas *continua a mesma* dos momentos vivenciados no turno matutino. Essa observação é sustentada pela percepção do pesq-col. na observação em sala de aula, que trazemos aqui para *dizer a partir de si mesmo* sua percepção sobre essa paisagem sócio-relacional:

Pode-se notar a diferença do comportamento das crianças na sala de aula no momento da aula regular (manhã) em relação ao que elas apresentavam nas oficinas (tarde). Durante a observação das oficinas, a turma, em geral, apresentou uma agitação maior, movimentando-se mais, produzindo maior ruidosidade (conversas, gritos, risos) e demonstrando dificuldades de seguirem instruções dos professores ou se organizarem para realizar alguma atividade que estivesse sendo realizada dentro da sala de aula ou em outro espaço da escola. No turno matutino a diferença foi evidente, onde na maior parte do tempo a sala permanece em silêncio, que sempre é solicitado pela professora-

⁸⁷ Algumas vezes observamos os pais presentes na escola com a ocorrência na mão, o filho do lado e a coordenação conversando com o familiar na presença da criança.

regente. Sempre havia alguns alunos que conversavam em tom baixo ou cochichavam uns com os outros nestes momentos, mas eram poucas vezes e procurando não serem percebidos pela professora (sic pesq-col).

Pouco acresceríamos a essa percepção do pesq-col. Utilizamos a música para falar por nós, ressoando uma analogia entre esses espaços-tempos de aprendizagem e as impressões advindas das canções, em que essas se assemelham à fala de um aluno ao dizer do seu cotidiano escolar:

Pela manhã⁸⁸:

Todo dia ela faz tudo sempre igual
fila, ajudante, oração, mudar de lugar, história, relatos e “tirar a limpo”, fazer silêncio (zipar), cabeçalho, cópia, cópia, cópia, apontar o lápis, cópia, cópia, cópia, perguntas, levanta o dedo, broncas e ameaças, lanche e fazer tarefa, sem recreio e continuar na tarefa, cópia, cópia, cópia, perguntas e levanta o dedo para dar a resposta certa até.....acabou a aula

Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã
Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
“depende de você”, “quem fez o quê?”, “seu pai e sua mãe vão gostar que...”, “peça desculpas e abrace”, “se não copiar já sabe”....
E essas coisas que diz toda mulher...

Um cotidiano sempre igual, com as mesmas ações, interações, vivências, atividades, cobranças, ameaças e diversas outras situações. Uma rotina escolar sem novidade, ou quando acontecem são tão raras...mas impactantes e proporcionadoras de condutas de aprendizagens significativas: maior atenção, diversas perguntas, intensa interação, flexibilidade frente aos erros e maior alegria. Porém, o cotidiano da sala de aula é sempre o mesmo! E como os alunos (re)agem? Talvez a música possa continuar nos dizendo sobre as re-ações possíveis a um cotidiano que não se altera, que não traz novidade, sempre o mesmo nas ações e reações:

Todo o dia eu só penso em poder parar
“não quero copiar vou descansar”, “vamos fazer uma aula só de ler?”, “tia, aponta meu lápis”, “estou com dor de cabeça”, “tia, deixa eu ir no banheiro?” ...

Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
Penso no(a) meu(minha) pai(mãe) e....

E me calo com a boca de feijão
Calados em suas falas, mas cheios de expressividade em suas condutas, vão dizendo sobre suas necessidades, vão proferindo suas dificuldades.

⁸⁸ Para acessar a música *COTIDIANO* (Chico Buarque), utilize o DVD, faixa 3 ou o Ap. 2, slide 35.

As dificuldades não ficam apenas no turno matutino. Avançam, seriamente, no turno vespertino, evidenciando os diversos problemas enfrentados pelos atores da comunidade intra-escolar e pronunciados pelas expressões das dificuldades dos alunos.

Escutemos suas *necessidades* através de suas condutas:

A tarde⁸⁹:

Vamos fugir, deste lugar, baby
chamando sempre um colega, um amigo, companheiro
para sair da atividade, dispersar, sair da sala, fugir, sair...

Vamos fugir
tô cansado de esperar
Que você me carregue.
cansados e desestimulados com o sempre igual

(...) *Vamos fugir, Pra outro lugar, baby.*
correndo pelo pátio, pela escola, brincando escondido, na quadra, no parquinho, em qualquer lugar...onde ninguém os encontre

(...) *Vamos fugir*
Pra outro lugar, baby.
Vamos fugir
Pra onde haja um tobogã,
Onde a gente escorregue
No parquinho trancado? Na quadra?
Para que possam ficar se envolvendo nas suas escolhas, com todo o corpo...
Desejando serem carregados para outro tipo de aprender em que os professores busquem outras formas de ensinar, mostrando coisas diferentes, que os faça viver coisas diferentes...
Buscando as oficinas em que possam se mover, a acrobacia, a dança, a capoeira....

Todo dia de manhã
Flores que a gente regue
conhecendo coisas que possam cuidar, se envolver...

Uma banda de maça
Outra banda de Reggae
e se movimentando por inteiro...

Na escola ainda são encontrados *outros espaços e tempos de aprender*, proporcionados pelos educadores e gestores e vivenciados por todos os sujeitos, mudando as paisagens visual, sonora e sócio-relacional: são as **ATIVIDADES COLETIVAS**.

Dentre as atividades coletivas encontramos: os encontros pedagógicos e/ou trabalhos coletivos e Conselho de Classe com o corpo docente e os gestores; os

⁸⁹ Para acessar a música *VAMOS FUGIR* (compositores: Gilberto Gil e Liminha, interpretado por Skank), utilize o DVD faixa 4 ou o Ap.2, slide 36.

fechamentos bimestrais, dos projetos ou semestrais, esperados por todos, principalmente pelos alunos da 1ª fase e seus pais; e as reuniões de pais, que também movimentam o coletivo da escola e todos os seus atores, atividades em que verificamos uma transformação no colégio para vivenciarem situações não-cotidianas.

Verificamos a presença de alguns elementos diferenciadores nesses espaços-tempos da escola: alguns equipamentos como o datashow e a caixa amplificada são utilizados pela coordenação e pelos gestores em momentos específicos como nos fechamentos das atividades, nas reuniões com os pais, nas festividades e às vezes nos encontros pedagógicos, justificando-se pelo quantitativo maior de pessoas; um sentimento permeia essas atividades -a alegria- presente não apenas nos alunos (quando das atividades coletivas quer para fechamento dos projetos bimestrais ou nas festas de encerramento do semestre) como também nos professores, ao se reunirem nos encontros pedagógicos (mesmo que somente em alguns momentos), nas reuniões de pais (raramente presentificada) e no fechamento dos semestres.

Outros matizes foram verificados nas atividades coletivas realizadas, mudando substancialmente a escola tanto na rotina escolar quanto em suas paisagens, como mostram as Figuras 22 A e H (Ap. 2, slide 37): *visualmente* a escola se enfeita de cores e diversos objetos construídos pelos educadores, estes relacionados ao tema pedagógico do bimestre em questão ou a datas comemorativas; curiosamente os alunos também se enfeitam, vestidos com ‘roupas de festa’ (como diziam); *sonoramente*, sua ambiência fica cheia de sons, ruídos e músicas, pois várias apresentações (ensaiadas pelos professores) utilizam como suporte uma música, quer seja para cantar ou para acompanhar gestos imitando as docentes; na *paisagem sócio-relacional*, os atores ora vivenciam momentos mais conflituosos (quando da organização às apresentações, verificando uma irritabilidade nos docentes e comportamentos inadequados em alguns alunos), ora vivenciam interações mais amenas (com a presença de sorrisos, brincadeiras, expressões afetivas com os professores), possibilitando a livre expressão e manifestação de espontânea e alegre nas crianças.

Algumas expressões artísticas dos alunos são vivenciadas por todo o coletivo do colégio, dentre elas os fechamentos dos projetos, geralmente associados a datas comemorativas (como folclore, páscoa). Ocorrem bimestralmente e, às vezes, numa frequência maior ou menor, tendo como pré-requisito serem planejados no conjunto dos professores durante os encontros pedagógicos. Segundo a coordenadora pedagógica, os projetos devem ser desenvolvidos no decorrer do mês ou bimestre com vistas à

realização de propostas interdisciplinares, culminando com o fechamento através de apresentações das turmas em momentos coletivos. Porém, a coordenação sustenta que essa prática não é percebida, sendo evidenciadas apenas as atividades preparadas para a apresentação.

Em alguns eventos ocorre a integração com os familiares (tais como o dia das mães, a festa da integração⁹⁰, a festa junina⁹¹), sempre contendo diversas apresentações dos alunos através de diferentes formas expressivas. A exposição de trabalhos artísticos às vezes é realizada nos momentos coletivos ou durante o semestre. Uma das formas de apresentação da expressão artística, bem presentes na escola, é a colocação de desenhos nas paredes dos corredores da escola e/ou nas salas de aula, proporcionando a todos a apreciação dos trabalhos.

Um fato que nos chamou a atenção foi verificar que nas produções artísticas dos alunos da 2ª fase, denominadas de *atividade avaliativa de arte*, a lógica da utilização de um modelo à execução da tarefa é muito presente, ficando evidente a permanência da lógica dos antigos desenhos mimeografados (atualmente xerocados), destinados à expressividade criativa nas aulas de educação artística, como exemplificam as Figuras 23 A e B (Ap. 2, slide 38). Na apreciação das produções artísticas pelos outros atores do contexto escolar, quando ocorrem⁹², provavelmente há a percepção de uma homogeneidade, pouco se atentando aos detalhes entre cada expressão, que denunciam as especificidades de cada sujeito, de cada subjetividade. Essas diferenças nas expressões dos alunos são factíveis, sendo observadas, através de um olhar atento, nos detalhes que as diferenciam, como nas Figuras 24 A e B (Ap. 2, slide 39). Podemos perceber as diferenças perceptivas e expressivas de cada sujeito: uma figura de saia longa (será o aluno pertencente à igreja evangélica?), outras com roupas mais modernas tipo heavy metal e até de *shorts* pequeníssimos (estariam representando um grupo dançando trance ou funk?), até uma ‘expressividade diferente com a presença de outra pessoa entre elas (quem estaria inserido nesse grupo de garotas?).

⁹⁰ O colégio desenvolve, desde 2007, uma festa denominada *Festa da Integração*, com o objetivo de integrar os 3 turnos (matutino, vespertino e noturno), “*porque cada um vai realizando atividades somente no seu turno e não integra*” (sic, coordenadora pedagógica), sempre realizada ao final do mês de novembro como encerramento das atividades coletivas.

⁹¹ Nessas últimas (Festa da Integração e Festa junina) a escola proporciona o consumo de alimentos visando a arrecadação de recursos, com a venda de refrigerantes, cachorro-quente e cremosinho, entre outros pratos típicos da ocasião, justificando o recurso à efetivação de melhorias no colégio.

⁹² Muitas vezes os desenhos são expostos e somente alguns alunos se atentam aos mesmos, geralmente a turma que realizou a atividade. Essas produções ficam por um longo período pregadas até começarem a cair e serem retiradas.

Nos perguntamos: *Seriam essas diferenças percebidas pelos sujeitos que as apreciam? Ou somente quem as criou saberia da existência dessa singularidade?*

Os fechamentos dos semestres letivos são organizados pelos professores, momento esse que o colégio realiza as festas em cada sala de aula com o objetivo de comemorar os aniversariantes do semestre. Os docentes proporcionam modificações no espaço da sala de aula e da rotina escolar, com ornamentação das salas de aula, lanche com bolos confeitados, refrigerantes e com a distribuição de lembrancinhas, bem como realiza atividades integradoras e lúdicas.

Nas atividades coletivas do 3º ano Y presenciamos a participação da turma em dois momentos: no fechamento do primeiro semestre e numa apresentação de encerramento de projeto. Na festa de encerramento observamos alguns fatores que nos chamaram a atenção: verificamos uma tendência da professora em se juntar a outra sala de aula para organizar a decoração da sala e lancharem juntos. Antecedendo este agrupamento, a professora oportuniza algumas brincadeiras de competição entre meninos e meninas, onde as atividades são relacionadas à execução de ações corretas solicitadas por ela. O aluno que acertava *ganhava pontos* para o seu grupo, sendo elogiado por isso. Ao finalizar as brincadeiras, se deslocam em fila, ao comando da professora, para a sala ao lado. A decoração é terminada com a ajuda dos alunos (enchendo balões para decorar a sala), poucos momentos antes do lanche. Os alimentos servidos para o *lanche especial* são fornecidos pela escola (bolo decorado e pipoca) e solicitados aos alunos (refrigerante), e ao final da festa não ocorre a entrega de lembrancinhas aos alunos (ação que fora realizada pelas demais salas de aula).

No fechamento do projeto folclore, no qual os alunos apresentam adivinhas para o público, isto é, solicitam, usando o microfone, que os ouvintes adivinhem as questões que perguntam. Observamos que a participação e adesão tanto dos ouvintes quanto dos alunos foi muito pequena, inviabilizando a interação, sendo necessário a professora-regente intervir para proporcionar uma participação mais ativa, ou seja, ela perguntou para os ouvintes adivinharem.

Ao final do semestre os professores das oficinas realizam a Mostra Cultural, objetivando apresentar (ou melhor, mostrar) para os pais as atividades da ampliação de turno. Alguns detalhes desse evento são importantes de serem conhecidos, desvelando matizes que mudam as percepções e reações dos atores da comunidade intra e extra-escolar:

Durante a mostra cultural os pais e seus filhos deveriam se deslocar pelas salas para assistirem as apresentações, mas não conseguiram devido as salas serem muito pequenas e o quantitativo de pessoas muito grande. No transcorrer das apresentações ocorreu muita confusão para a apreciação, pelos pais e alunos, das apresentações.

Dentro das salas os pais ouviam dos professores justificativas sobre o “*pouco resultado com os alunos nas oficinas*”, enfatizando em suas falas desde falta de material até a não participação dos alunos nas mesmas devido a ‘bagunça’ (termo utilizado por alguns docentes), no qual os pais escutavam calados.

Destacamos a apresentação da oficina de coral à complementação da descrição das paisagens presentes na 1ª Mostra Cultural, trazendo novos elementos para pensarmos a música na escola.

As crianças que iriam se apresentar estavam dispostas à frente, em formação de coro perto do quadro, tendo a professora de coral ao lado junto do teclado; os alunos faziam muita ruídosidade e estavam agitados antes da apresentação e, para solicitar silêncio e organização dos alunos, a professora utiliza uma breve melodia que foi rapidamente respondida pelos alunos ao final, grafada na Figura 25 e com a reprodução do audio faixa 22 (Ap. 2, slide 40). Os alunos manifestam silêncio momentâneo, mas logo voltam a se agitar.

A professora de coral, após apresentar e justificar sobre a atividade para os pais, inicia-se o vocalize e os alunos, imediatamente, começam a cantar, todos juntos, diminuindo a ruídosidade. O vocalize é muito sugestivo, pois tem a frase “*gosto de bombom*” para estimular o aquecimento das vozes. Os alunos cantam animadamente.

Em seguida a professora inicia a música preparada (Bola de Meia), num andamento rápido, difícil para os alunos acompanharem. Os alunos começam a cantar gritando e depois vão enrolando a pronúncia das palavras e abaixando a intensidade da voz. Assim que terminam a música, todos os presentes batem palmas e começam a se deslocar para outra sala.

No mesmo evento, uma das oficinas mais apreciadas foi a capoeira, realizando sua apresentação no pátio da escola debaixo das árvores. Verificamos que, quando o professor de capoeira começou a tocar o pandeiro e o berimbau, várias pessoas se aproximaram formando uma roda em volta para assistir a apresentação dos alunos, sem tumultuos. Sem se aperceberem, a música, ao se fazer presente (no vocalize gostoso das falas e no ritmo da capoeira impresso pelos instrumentos e gestos) organizou as expressões de todos, agrupando-os.

Ressoa nesse momento da descrição da contextualização das dificuldades de aprendizagem na escola de tempo integral, um sentimento de cansaço, parecendo *ter muita coisa*, repetição, saturação sobre assuntos referentes a escola. Não é um sentimento pequeno, inofensivo. Entra em ressonância com o sentimento expresso pelos diversos atores presentes no contexto escolar, permeando todos espaços e tempos de aprendizagem, até mesmo os encontros pedagógicos, os Conselhos de Classe e as

reuniões de pais. Esse sentimento de saturação e cansaço vai minando o vigor à efetivação das ações cotidianas, tornando os atores da comunidade intra e extra-escolar sujeitos sem ação, com “*vontade de desistir*”(sic). Em seus diversos discursos vão expressando uma desesperança e vão contagiando qualquer pessoa que vivencie o cotidiano escolar. Mesmo a ação de *falar sobre* a rotina da escola vai se tornando cansativa, exaustiva, entediante.

Aqui lembramo-nos novamente da música Roda Viva, expressando os sentimentos emergidos no cotidiano da escola: um sentimento de repetição (*tem dias em que a gente se sente como quem partiu ou morreu*), com movimentos constituídos pela mesmice alternados por momentos de novidade e indagação (*a gente estancou de repente ou foi o mundo então que cresceu*), por momentos de planejamento e pela constante mutabilidade (*a gente vai contra a corrente até não poder resistir*), por sentimentos de esperança e de descrença (*a gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá /.../ foi tudo ilusão passageira que a brisa primeira levou*), por ações permeadas de rigidez e pela afetividade (*faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há*), por um eterno movimento (*Roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião, o tempo rodou num instante nas voltas do meu coração...*).

Mas o contexto escolar, em sua permanente contradição entre a rotina inalterada e mutabilidade das ações, caracterizando um elevado dinamismo, se organiza para viabilizar momentos de reflexão e planejamento, bem como de busca por parcerias. E assim, o cotidiano escolar continua!

Os Encontros Pedagógicos, atividades coletivas destinadas às discussões dos assuntos relacionados às ações pedagógicas, contam com a participação do grupo gestor, das coordenações e do corpo docente, ocorrendo de forma diversificada⁹³, objetivando efetivar o proporcionamento de decisões acerca das atividades coletivas. O corpo docente, junto com os gestores e os coordenadores pedagógicos, se reúnem durante um dia todo ou num turno escolar, discutindo questões referentes ao planejamento das ações coletivas, bem como abrindo discussão acerca de temas relacionados a organização da escola ou assuntos específicos como indisciplina. Porém,

⁹³ O trabalho coletivo e/ou encontros pedagógicos eram realizados mensalmente, no qual os alunos eram liberados à realização do planejamento das atividades pedagógicas. Algumas vezes presenciamos o agendamento desses encontros feito rapidamente, impossibilitando a participação de atores da comunidade extra-escola (a equipe multiprofissional e a própria pesquisadora).

os dados nos mostram momentos em que o foco das discussões centra-se em definição de normas, repasse de informes administrativos e dos resultados de encaminhamentos (principalmente sobre estrutura física e questões salariais), bem como queixas constantes sobre os alunos e seus familiares quando o tema era indisciplina. Por diversas vezes verificamos uma tendência a exigência de normas rígidas a serem impostas aos pais, em que vários professores solicitam que todos “*falassem a mesma linguagem*”, isto é, tivessem uma só conduta frente aos pais para que não fossem vistos como “*professores bons*” e outros como “*maus*”(sic).

A semana de planejamento, segundo a coordenadora pedagógica, acontece uma vez por ano (no início do 1º semestre antecedendo às aulas), onde são traçadas as temáticas dos projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Segundo a coordenadora, os projetos elaborados por ela e repassados aos professores ao longo do ano para decisão das ações coletivas durante os encontros pedagógicos. Os professores ficam encarregados de realizarem os planejamentos de cada sala no início do ano.

No relato da coordenadora pedagógica, algumas especificidades são apontadas como fatores que impedem a concretização dos momentos de planejamento pedagógico, principalmente numa perspectiva interdisciplinar:

“cada professor enquadra o conteúdo do projeto ao ano que trabalha e aí ele faz o projeto; o professor até planeja os conteúdos, mas não tenho como acompanhar como está desenvolvendo... a gente vê uma coisa ou outra, assim muito solto... porque nós não temos esse momento para sentar, pelo fato do professor trabalhar essas oficinas na ampliação de turno...no momento que ele está na escola, esperando para dar aula no segundo momento, ele não procura a gente ou às vezes a gente não tem tempo, porque estamos acudindo uma outra turma que está sem professor...não temos no cronograma esse momento para sentar mesmo e estar olhando, discutindo e ver, realmente o que o professor está trabalhando.... a gente vê assim: pega uma coisa aqui, outra ali, a gente vê coisas isoladas”(sic).

Continua, afirmando “*a execução das ações planejadas às vezes não é feita, mas no decorrer da semana é possível cumprir. Outros não tem flexibilidade de mudar o planejamento. /.../ Parece que o professor lida muito com o improviso, não adapta o que vê ou conhece para o aluno dele, usa conforme viu*” (sic).

Esse discurso demonstra que os planejamentos pedagógicos não são constantemente verticalizados à construção de planejamentos coletivos e de atividades interdisciplinares à aprendizagem, ficando sustentados nos conteúdos da Matriz de Habilidades e Competências(Seduc-Go). No PPP (2008) encontramos explicações sobre

a utilização das matrizes como norteadora aos planejamentos⁹⁴. Mas, segundo a coordenação, o documento é utilizado “*como se fosse o planejamento*”(sic), principalmente no momento de planejamento inicial, em que os professores (principalmente do 1º ao 5º ano) priorizam mais a organização e decoração das salas de aula para receberem os alunos. No *continuum* do ano letivo, o planejamento dá continuidade às temáticas centrando-se na apresentação de atividades ensaiadas com os alunos e apresentadas nos fechamentos dos projetos.

Buscando compreender sobre a proposta de interdisciplinaridade na escola, a coordenação pedagógica explicita que, no decorrer do ano, essa ação é realizada através de um quadro sinóptico (tipo mural, disposto na sala dos professores), onde a mesma afirma: “*os professores colocam o que estão trabalhando. Os demais professores das oficinas olham e bolam suas ações, mas sem trocar informações*”(sic).

Porém, nesse mesmo espaço para ações interdisciplinares registramos a presença de vários comunicados com assuntos de outra ordem, tais como avisos, horários etc. Vários fatores, segundo a coordenação, são apontados como dificultadores aos diálogos, dentre eles: a falta de comunicação e a inexistência da noção de grupo entre atores da escola, impedindo a não organização do trabalho coletivo em prol de um único objetivo; um distanciamento da realidade sócio-cultural dos alunos; o perfil conteudista em algumas práticas pedagógicas, impossibilitando ações interdisciplinares. Sustentam uma percepção importante acerca desses fenômenos: “*geralmente as pessoas trabalham pensando em si mesmas e poucas trabalham pensando no grupo, na escola*”(sic).

Outras ações são realizadas nos encontros pedagógicos, tais como a exposição de projetos (quer seja por algum professor ou por outros profissionais), leitura de textos (geralmente trazidos pelos gestores), mensagens em datashow para abertura ou fechamento dos encontros, avaliação coletiva de atividades etc. Algumas participações de atores da comunidade extra-escolar completam essas atividades esporádicas, visto que consta no PPP a realização de palestras, quer para os alunos em relação a temas atuais, ou os encontros para capacitação de professores, ou ainda temas como o Projeto Voz, realizado pela fonoaudióloga da equipe multiprofissional (Seduc-Go).

⁹⁴ Verificamos que os dados da Matriz de Habilidades ao 3º ano contêm as seguintes disciplinas e seus eixos: língua Portuguesa (eixos: prática de leitura; prática de escrita e produção de texto; língua oral); matemática (números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação); história (história local e do cotidiano); geografia (relações sociais; cartografia; natureza); ciências (ambiente; ser humano e saúde; recursos tecnológicos).

Alguns detalhes nos chamaram a atenção durante as exposições ou discussões de temas nos encontros pedagógicos: a dispersão elevada de alguns docentes, principalmente quando da elaboração de propostas interdisciplinares; uma intensa mobilização de todos quando da presença de temáticas como questões salariais ou sobre os contratos; a troca de estratégias ou modelos à confecção de objetos artísticos (“lembrancinhas”); solicitações constantes de encaminhamentos de alunos especiais ou com problemas de comportamento para atividades diferenciadas.

Em alguns momentos as vozes elevam-se consideravelmente quando o assunto refere-se aos problemas de indisciplina dos alunos e estabelecimento de limites/regras ao cumprimento pelos pais. Falam simultaneamente, às vezes sendo necessário a coordenação solicitar silêncio para se escutarem.

Os encontros finalizam com a presença de poucos docentes, diminuindo o quantitativo de participantes até o final do evento, sendo percebido, pelos gestores, como dificultador à interdisciplinaridade.

O Conselho de Classe, integrando os momentos de atividade coletiva entre os docentes, é realizado ao final de cada bimestre (no final dos meses de abril, junho, setembro e dezembro) com a participação da vice-direção, da coordenação pedagógica, da coordenação de tempo integral, dos professores regentes (do 1º ao 5º ano) e de alguns professores das oficinas, tendo como objetivo realizar trocas de informações sobre os alunos, discutindo os desempenhos acadêmicos coletivamente e sobre as dificuldades de aprendizagem. Nesse espaço-tempo de refletir sobre a aprendizagem verificamos outros aspectos que nos chamaram a atenção⁹⁵:

- a disposição dos sujeitos na sala (uma sala de aula destinada ao 6º/9º ano) é com as cadeiras posicionadas lateralmente formando um grande círculo;
- a coordenação das ações é efetivada pela coordenação pedagógica, solicitando que os professores relatem sobre seus alunos;
- cada professor-regente faz o relato sobre seus alunos, somente através de repasse de informações verbais, não utilizando das fichas, diário ou outro registro para nortear suas exposições;
- durante os relatos dos docentes, a vice-diretora anota as informações em protocolo específico, que ao final é repassado a todos os presentes colhendo suas assinaturas;

⁹⁵ Participamos e somente de dois conselhos de classe, pois em dois deles não fomos comunicados da data e horário, inviabilizando, portanto, nossa participação.

- a participação dos professores das oficinas é muito reduzida, pois quase não comparecem ou não se expressam acerca dos alunos;
- os professores tendem a não escutarem atentamente o relato de seus colegas, pouco ou quase não obtendo informações acerca dos alunos de outra série.
- quando permanecem na sala estão absortos ao preenchimento de suas fichas, diários e protocolos de avaliação⁹⁶.

O Conselho de Classe, na percepção dos gestores e coordenadores, deve ser o momento das discussões sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quando, com a troca de informações entre os professores, conseguiriam pensar em estratégias pedagógicas diferentes à ampliação da aprendizagem. Mas essa perspectiva não foi verificada, realizando relatos breves e sintetizados (porque o tempo é curto) sobre os alunos que apresentam maiores dificuldades, geralmente associadas aos comportamentos inadequados.

⁹⁶ Os documentos são vários, sendo alvo constante das preocupações da coordenação e dos professores: as **fichas de desempenho**, como mostra o modelo na figura 26 em anexo (An 2, slide 41), registrando os desempenhos dos alunos, mensalmente. A ficha denominada **resumo da avaliação bimestral**, preenchida ao final do semestre elencando os alunos com desempenho abaixo da média nas diversas disciplinas; o registro dos desempenhos (notas) dos alunos no **diário**, computados de várias formas e somados cumulativamente, sendo lançadas apenas as médias finais. À complementação da nota, o professor pode utilizar de outras atividades ou da recuperação, tanto para avaliar e pontuar outros conceitos atingindo o valor máximo de 10,0 (dez). Os alunos com notas abaixo de 5,0 (cinco) realizam a recuperação posterior a semana da prova. Segundo a coordenação pedagógica, os professores, geralmente, utilizam a mesma prova para realizar a recuperação, tendendo em solicitar que os alunos façam a cópia (nos cadernos) da atividade avaliativa (prova) com as respostas certas. Outro fator que pode alterar um conceito baixo é a análise do crescimento do aluno, com pontuações para critérios relacionados à motivação e ao relacionamento interpessoal. O lançamento do conceito final (nota final ou média) é registrado no diário sem nenhuma observação sobre quais atividades foram utilizadas à avaliação e complementação. Segundo a coordenação pedagógica, os professores de inglês e educação física preenchem as notas nos seus diários, mas sem repassar as informações aos professores-regentes. Embora solicitássemos por diversas ocasiões a obtenção de cópias dos documentos de registro das oficinas, não tivemos acesso as fichas preenchidas pelos professores de inglês, educação física e nem mesmo aos diários dos professores das oficinas. No mês de dezembro ocorreu a **semana de recuperação** destinada aos alunos com baixo índice na média necessária à aprovação, freqüentando uma semana de aula com a posterior realização das provas. A pontuação necessária para a aprovação é de 200 pontos para alcançar a média 5,0 (cinco). O aluno com 195 pontos (valor 4,8) é avaliado no Conselho de Classe no mês de Novembro, sendo possível realizar o “arredondamento” da nota para aprovação. Aqueles com pontuação abaixo de 195 pontos precisam fazer a recuperação. Depois o coordenador pedagógico solicita o preenchimento de protocolo específico denominado **diagnóstico final-professor**, com a listagem de todos os alunos e os critérios para marcação do resultado final de cada aluno (aprovado; reprovado; desempenho e faltas; alfabetizados; não alfabetizados). Na finalização dos semestres são entregues as provas dos alunos nas reuniões dos pais. Foi verificado também que as provas do 3ºanoY foram todas entregues ao final do ano (dez/09), e não ao final de cada mês ou bimestre como orientado pela coordenação pedagógica. Desta forma, os pais levaram as provas dos filhos após a reunião do dia 10/12/09, dentro de envelopes pardos com capas contendo um desenho mimeografado e pintado pelos alunos.

Aqui abrimos um parêntese para dar a conhecer sobre os dados do questionário acerca das dificuldades de aprendizagem, visto que percebemos uma semelhança entre o vivenciado à apreensão dos dados e os discursos proferidos no instrumento:

1. na *aplicação do questionário* um dado muito interessante ressaltou ao ouvirmos, quase constantemente no momento do convite à participação dos professores, as seguintes falas: “*é difícil?*” ou “*não sei se vou conseguir...*” ou “*depois eu entrego porque agora não tenho tempo*” (sic). Foram aplicados 40 questionários, em contextos diferenciados⁹⁷, evidenciando uma dificuldade na aplicação do protocolo, caracterizadas por aspectos similares em todos os contextos, quais sejam: pela *falta de tempo* dos professores para responderem; ou não adesão ao convite ou na recusa à participação; bem como na grande quantidade de questionários não devolvidos. Similarmente, o critério pela identificação (ou não) evidenciou uma recusa pela identificação explícita, priorizando o anonimato, como o quantitativo expresso no item 1 do quadro 7 A (Ap. 2, slide 42).

2) a *representação sobre o termo dificuldade de aprendizagem*⁹⁸ evidenciou a maior quantidade de palavras associadas aos multifatores (23,5 %) seguido dos comportamentos inadequados (20 %), estando as dificuldades relacionadas à atenção e às competências cognitivas em pequena representatividade (7,7 %), como expresso no item 2 através do quadro 7 B (Ap. 2, slide 43). Numa outra representação dos termos elencados pelos docentes, podemos visualizar através da configuração do Gráfico 1 (Ap. 2, slide 43) o qual demonstra que a associação mais realizada quando os professores pensam sobre dificuldades de aprendizagem centra-se na listagem de vários fatores.

⁹⁷ Elegemos, inicialmente, as escolas da rede estadual de educação. Como, na época (2008), algumas escolas estavam com as aulas suspensas devido as paralizações grevistas, optamos por aplicar o instrumentos em outros contextos que pudessem agrupar docentes em exercício, todos do município goianiense. Embora tenhamos proposto a aplicação de 60 protocolos, conseguimos o total de 40 (quarenta) aplicados em quatro escolas e junto aos alunos do Curso de Graduação em Pedagogia/UFG em exercício docente. Quando percebíamos uma manifestação de insegurança, através de falas do tipo “*isso não vai me comprometer, vai?*” ou silêncio ou dificuldade para escolher a opção de identificação, a pesquisadora explicava sobre o TCLE e enfatizava que a escolha deveria ser livre.

⁹⁸ Os dados obtidos através do instrumento de coleta de dados apontaram respostas ora semelhantes, ora complementares. Embora nossa escolha inicial fosse pela descrição de todos os discursos (as falas como foram postas, sem interpretação), optamos pela apresentação quantitativa dos dados analisados, apresentando em anexo os discursos proferidos. Dos 40 questionários, que deveriam gerar 400 termos citados (100 %), não foram citados 14,6 %, ou seja, esta questão não foi completada por todos os participantes. Para a apresentação dos dados, optamos por agrupar as respostas das questões abertas em tópicos maiores, dispostos em tabelas, objetivando favorecer uma visualização mais integral dos assuntos ou conteúdos expostos pelos sujeitos. Para melhor visualização dos termos elencados pelos professores, numa livre associação com a terminologia *dificuldades de aprendizagem* estabelecemos sete (7) tópicos que pudessem agrupar os termos manifestados. São eles: Distúrbios e/ou déficits de atenção; Comportamentos inadequados; Deficiências e/ou psicopatologias; Competências cognitivas; Família; Recursos educacionais; Outros multi-fatores.

3) referente aos *aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, tais como causas, elementos acentuadores e manifestações comportamentais associadas*, as respostas dadas apresentaram os seguintes dados⁹⁹:

- nas causas da dificuldade de aprendizagem, como exposto no item 3.1 no quadro 7C (Ap. 2 slide 44), demonstra que a maior referência foi dada às influências de fatores externos, por metodologias e recursos didáticos e estruturais inadequados ou deficitários (29,8 %), seguido das influências por multifatores (25 %) e aspectos relacionados ao contexto familiar (17 %). Destacamos a resposta dada pela professora-regente (do campo pesquisado), onde afirma a causalidade das dificuldades de aprendizagem com a seguinte fala: “*são vários fatores, mas considero fundamental a oportunidade e o ambiente de apoio e instigante da família*”(sic).

- nos elementos acentuadores ou que agravam aos casos de dificuldade de aprendizagem a “falta de atenção” da família é pontuada como aspecto que agrava os casos de dificuldades de aprendizagem (26,3 %), seguidos da presença de comportamentos problemáticos do aluno (19,4 %), como exposto no item 3.2 no quadro 7 D (Ap. 2, slide 45).

- nas manifestações comportamentais associadas às condutas dos alunos com DA, os dados apontaram que a falta de limites, não colocados pela família, (24 %) e os problemas emocionais dos alunos (19 %) são as condutas mais evidentes, como exposto no item 3.3 no quadro 7 E (Ap. 2, slide 46).

4) quanto à *concepção sobre o aluno com dificuldade de aprendizagem*, como exposto no item 4 no quadro 7 F (Ap. 2, slide 47), os dados apontaram que a desatenção (19,7 %) foi a mais citada, seguida da não realização das atividades (11,5 %), como as condutas manifestadas pelos alunos. A partir das respostas, solicitando que os professores apontassem a manifestação “mais grave”, a desatenção continuou a ser apresentada com maior pontuação (26 %), seguida de manifestações de insegurança (15 %), agressividade, recusa à realização das atividades e não capacidade de leitura (13 %).

As informações sobre alunos inclusivos evidenciaram que muitos professores possuem,

⁹⁹ Estabelecemos, como feito anteriormente, alguns termos gerais que possibilitam agrupar as diversas falas em eixos de assuntos. Cada resposta dada foi classificada conforme as categorias estabelecidas, podendo ser desmembradas caso numa só resposta encontremos diversos conteúdos: a) Influência de fatores externos: respostas que evidenciaram a presença de fatores externos na configuração das DA, tais como aspectos relacionados às seguintes instâncias: familiares; metodológicos, recursos didáticos e estruturais; relacionais. b) Influências de fatores intrapsíquicos (internos): respostas que evidenciaram a presença de aspectos inerentes aos sujeitos que apresentam DA, tais como relacionados a: biológicos; emocionais e/ou psíquicos; deficiências; c) Influência de Multifatores: respostas que evidenciaram a presença de multifatores à etiologia, agravamento e manifestações das DA. Englobamos os termos que não se referiram a nenhum outro aspecto anterior.

em suas salas, alunos com necessidades educativas especiais (27,5%)¹⁰⁰.

5) sobre as *concepções acerca da resolutividade das dificuldades de aprendizagem*, os dados mostraram diversos conteúdos, sendo o mais recorrente a solicitação por maior qualificação profissional, seguido do apoio da família. Ressaltamos a resposta dada pela professora-regente à compreensão sobre a resolutividade das DA, que ilustra a demanda da maioria dos docentes: “*novas metodologias, recursos tecnológicos e didáticos e variedade de recursos e mais apoio pedagógico e disciplinar*”(sic).

6) a *auto-percepção frente às dificuldades de aprendizagem* evidenciou que a maioria dos professores se percebem “preocupados” (36%); outros afirmam se sentirem “estimulados em estudar para entender as dificuldades” (28,5%) e somente 3% afirmaram ficarem “nervosos” frente os casos de DA, como expresso no item 5 no quadro 7 G (Ap. 2, slide 48).

7) na *expressão livre sobre as dificuldades de aprendizagem* o conteúdo mais recorrente nas falas dos docentes foi o atendimento em grupos menores de alunos, fornecimento de material pedagógico, assistência de serviço social interno, tratamento individualizado para os alunos com necessidades especiais e o apoio da família. A resposta dada pela professora-regente enfatiza aspectos importantes a serem considerados: “*penso que vários fatores levam as dificuldades de aprendizagem mas, o mais recorrente na minha sala está mais ligado a falta de atenção familiar, ambiente desfavorável, alfabetização insatisfatória, baixa auto-estima, vergonha e comodismo*”(sic). No discurso da professora-regente fica evidente a diversidade de fatores que podem levar à configuração das DA, considerando os vários os fatores que interferem na aprendizagem, desde os aspectos do contexto familiar até os recursos estruturais da escola.

Retornando à compreensão do cotidiano escolar (desde o colégio como um todo até a sala de aula), encontramos nas diversas paisagens e seus matizes (que *dizem* sobre os alunos, suas aprendizagens e dificuldades de aprendizagem) outras fontes de

¹⁰⁰ Mesmo não sendo o foco do nosso estudo a inclusão de alunos com necessidades especiais, numa das questões perguntamos sobre a quantidade de alunos e a experiência (ou não) anterior com pessoas com deficiências. Os dados apontaram os seguintes resultados: 27,5% dos participantes afirmaram ter alunos em suas salas; 7,5% sustentaram não ter alunos especiais inclusos; 9,1% possuem apenas um (1) aluno em sala, 6,7% afirmam ter mais de quatro alunos em sala; 22% dos participantes afirmaram não terem experiências anteriores com pessoa com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; 16% afirmaram que já tiveram.

informação sobre esses. Falam *de e sobre as condutas de aprendizagem*¹⁰¹. Para a compreensão sobre o desempenho acadêmico dos alunos, algumas informações se fazem necessárias ao entendimento dos documentos ou fontes de informações em que é registrado.

a) nos **registros da secretaria da escola**¹⁰² encontramos algumas pastas com os dados básicos sobre os alunos, laudos médicos ou pareceres de avaliação e encaminhamentos realizados pela equipe multiprofissional. Buscando apreender dados sobre a história familiar dos alunos, foi-nos informado que não existe uma ação sistematizada ao registro dessas informações, ocorrendo, geralmente, quando os responsáveis precisam justificar, veementemente, a necessidade da vaga no colégio. Nesse momento a secretaria registra algumas informações de forma assistemática e sem organização dos dados, não encontrando nos arquivos formais da unidade escolar as informações sobre a história de vida e familiar dos alunos. Observamos que esses dados muitas vezes são repassados quando da justificativa das condutas inadequadas dos alunos no decorrer do ano, principalmente nos Conselhos de Classe.

b) Os **relatos da coordenação pedagógica, dos gestores e da professora-regente** configuram-se como fontes nas quais percebemos uma quantidade maior de dados referentes à história de vida-familiar dos alunos, principalmente daqueles que manifestam dificuldades de comportamento. Novamente observamos que as informações não são registradas em protocolos específicos ou mesmo anotadas, permanecendo sua continuidade na forma oral. Outro fator que fica evidente é o seccionamento das informações, ou seja, cada ator possui uma porção de dados sobre a história de vida-familiar do aluno, com recortes e fatos isolados e muitas vezes não repassados entre si¹⁰³. Verificamos que os docentes não conhecem os dados da história

¹⁰¹ Pela definição de **conduta**, definida como “um querer comportar-se” (CABRAL e NICK, 1989,p.70), consideraremos-as como ações que dizem de suas capacidades e/ou dificuldades presentes na aprendizagem, denominando-as como *condutas de aprendizagem*. Sendo assim, às condutas de aprendizagem serão consideradas as diversas ações realizadas pelos alunos durante as atividades escolares. Os diversos discursos proferidos sobre seus desempenhos (tais como suas notas; os dados dos relatos das advertências; os dados das fichas de desempenho; os dados das provas; atividades presentes em seus cadernos), serão considerados como fontes de informações que dizem sobre suas condutas de aprendizagem. Na pesquisa realizada conhecemos as condutas de aprendizagem somente após a etapa do musicodiagnóstico, priorizando apreendermos as particularidades dos alunos *a partir deles mesmos*, encontrando-os sem um conhecimento prévio.

¹⁰² A secretaria configura-se como uma das instâncias que se encontra mais distanciada da figura do aluno, mesmo contendo dados significativos sobre os alunos e seus representantes (familiares).

¹⁰³ A primeira entrevista sobre os alunos (realizada em abril/09) contou com a participação das duas professoras regentes, isto é, da professora do 2º ano que esteve com alguns alunos em 2008 e com a professora do 3ºanoY, em que percebemos uma tendência a não realização de trocas de informações sobre os alunos.

familiar de vários alunos assim como a coordenação pedagógica, dificultando obter informação sobre as inter-relações e/ou condições sócio-culturais de alguns alunos.

c) Os **relatos sobre o desempenho acadêmico dos alunos** no início do ano letivo centram-se na descrição de capacidades não realizadas¹⁰⁴, pouco evidenciando as capacidades presentes e não fazendo referência às capacidades emergentes. Os dados apontam para a postura da família frente ao processo de aprendizagem dos seus tutelados, geralmente citando quando os pais são participativos ou não, verificando que muitos alunos não possuem acompanhamento.

d) Os **dados das advertências**, realizadas pela coordenação, apresentam a relação de fatos ocorridos no turno vespertino. Verificamos que o documento relata apenas as ações realizadas pelos alunos com a utilização de termos com julgamento de valor e sem nenhuma anotação sobre a explicação do(s) sujeito(s) envolvido(s). Porém, as justificativas dos professores (quando tomam alguma atitude, como por exemplo colocar o aluno para fora de sala) constam nas informações do documento. Um dado significativo foi observar que esse instrumento é enviado aos pais para assinatura e comparecimento na escola para conversar com a coordenação pedagógica.

e) As **fichas de desempenho**, apresentadas através de uma tabela contém os nomes dos alunos e seus desempenhos relativos aos critérios estabelecidos. Alguns detalhes nos chamaram a atenção no preenchimento realizado pela professora do 3ºanoY: não encontramos a ficha de desempenho referente ao mês de Março/09; a ficha do mês de abril/09 apresenta muitas rasuras e registros confusos, com dados sobrepostos, marcados como se estivessem invalidados.

No entanto, outros aspectos podem dizer sobre esse documento: segundo a professora, em sua percepção, a ficha de desempenho não auxilia na avaliação do aluno, mesmo seguindo as Matrizes de Habilidades (Seduc/Go), enfocando a existência de critérios inter-dependentes embora em sua fala evidencie “*há casos de alunos que não leem mas fazem contas básicas*”(sic); no relato da coordenadora pedagógica, afirma que muitos professores não preenchem adequadamente a ficha, embora sustenta orientar o professor à percepção mensal das aquisições realizadas pelo aluno e das capacidades adquiridas que devem ser elencadas na ficha; verificamos que não proporciona uma

¹⁰⁴ Muitos termos com julgamento de valor são proferidos pelos docentes, principalmente quanto às atitudes dos alunos, tais como: meiga, tímida, copista, violento, manhoso, emburrado, inteligente, largado, preguiçosa, tupetuda, entre outros.

consistência quanto aos conteúdos trabalhados, apenas possibilitando a verificação da aquisição ou não de habilidades.

A coordenadora nos explicitou que embora os conteúdos da Matriz de Habilidades se alterem no decorrer do ano letivo, é possível verificar o avanço progressivo nas categorias sub-sequentes (configurando a aprendizagem), sendo possível perceber quando o aluno não avança (configurando uma dificuldade de aprendizagem). Afirma que os professores tendem a não utilizar o documento para refletir sobre as dificuldades dos alunos ou as inadequações metodológicas e sobre os conteúdos dados¹⁰⁵.

Ao final do primeiro semestre a professora-regente preenche a ficha **Resumo da avaliação bimestral**, listando os alunos com desempenho abaixo da média (alunos com dificuldade de aprendizagem- DA).

f) Os **dados do diário de classe**, referentes às notas lançadas a cada final de bimestre. Todos os alunos com nota abaixo de 5,0 (cinco) realizam a atividade de recuperação, sendo a nota dessa atividade considerada como conceito final do bimestre.

A partir das discussões realizadas pelos docentes sobre o desempenho dos alunos, a ação que se segue é o momento de devolutiva aos pais ou familiares. A coordenação pedagógica proporciona, mensalmente, a realização da Reunião de Pais ao final do turno vespertino, às 16 h, quando estes chegam na escola para buscar seus filhos. As reuniões têm como objetivo repassar alguns informes, sobre os mais variados assuntos, geralmente é realizada pelos gestores e pela coordenação. Depois os pais se direcionavam às salas de aula ao encontro dos professores-regentes, para falar a respeito dos filhos. Dentre as expectativas dos gestores, desejam pela maior participação da família, ajudando os filhos, dando sugestões para a escola e acompanhando mais o desempenho acadêmico dos tutelados, visto que sustentam que aqueles pais que acompanham mais há uma influência positiva na aprendizagem.

Os pais chegam um pouco apressados, intolerantes quanto a atrasos ao início das reuniões. No primeiro momento, enquanto a gestão fala de diversos assuntos,

¹⁰⁵ Priorizamos desde o início da coleta dos dados sobre os alunos a aquisição desse protocolo junto à coordenação pedagógica, buscando utilizá-lo na identificação das DA. Em Agosto/09 foi-nos informado de uma inconsistência no preenchimento do documento, incorrendo em dados contraditórios e muitos erros. Mediante essa informação, continuamos recolhendo esse protocolo, porém seus dados não foram considerados como norteadores da verificação das dificuldades de aprendizagem na sala eleita. Isto é, embora nessas fichas os dados apontassem os alunos com baixo desempenho, não utilizamos como definidora dos casos de alunos com DA, aguardando a coleta de todas as informações para posterior análise e identificação dos mesmos.

observamos os pais com expressões faciais fechadas e calados¹⁰⁶. Diversos são os temas trazidos pelos gestores: a presença de piolho nos filhos; repasse de ações efetivadas pela gestão; indisciplina das crianças; chamar à participação na escola; cumprimento dos horários de chegada e saída; extinção das conversas com as professoras antes das aulas; uso do uniforme; escovação; crianças machucadas e brigas; alimentação, entre outros assuntos. O foco dos gestores e da coordenadora pedagógica, nessas reuniões, centra-se na solicitação de maior adesão e empenho da família em ações de assistência e cuidado aos filhos e acompanhamento da aprendizagem.

Alguns aspectos da paisagem visual nos apontam elementos importantes nas ações desse momento, caracterizando uma paisagem sócio-relacional permeada por aspectos que acentuam alguns conflitos entre a escola e a família. Observamos que os gestores se empenham na organização de um espaço adequado a reunião, mas encontram problemas sérios para atender ao quantitativo dos pais que comparecem, pois a escola não conta com salas grandes. Os gestores afirmam que os pais trabalham o tempo todo, somente comparecendo a escola para deixar os filhos e depois buscá-los. Muitos atores da comunidade intra-escolar afirmam que “*os pais dos alunos custosos não comparecem*”, considerada como necessária a presença desses na escola.

Quando presentes nas reuniões mensais os pais participam com poucas sugestões, mantendo-se, geralmente, em silêncio. Quando se manifestam tendem a falar dos problemas pessoais (tais como as dificuldades sócio-econômicas que enfrentam), justificando o não comparecimento no cotidiano escolar.

Depois desse momento inicial, os pais se direcionam para a sala de aula ao encontro das professoras. Verificamos alguns matizes que caracterizam esse espaço-tempo do momento de devolutiva aos pais junto a professora do 3º ano Y, permeado por paisagens visual, sonora e sócio-relacional tensas:

Na *paisagem visual*, observamos os pais entrarem na sala de aula cada um na sua vez. Na presença da professora (que permanece sentada em seu lugar junto a sua mesa), posicionados em pé junto ao quadro, escutam calados as falas da professora sobre seus filhos.

A *paisagem sonora e sócio-relacional*, quando do relato sobre os alunos com problemas de comportamento, configura-se por uma entonação ríspida, em tom de queixa. Ou seja, a professora fala das condutas inadequadas dos alunos algumas vezes utilizando de rotulações e imitando os trejeitos da criança em algumas situações. Essa paisagem se modifica quando o pai/mãe tem um filho (ou filha) sem problemas de comportamento, configurando-se uma entonação vocal mais amena.

¹⁰⁶ Nas diversas reuniões que participamos não encontramos a professora, permanecendo na sala de aula aguardando os pais.

Geralmente a professora-regente solicita que os pais “cobrem” um maior desempenho dos filhos, sugerindo ‘castigos’ em casa quando os filhos não realizarem as tarefas. Exemplos eram dados sobre a rotina da sala demonstrando que a não realização das tarefas impedia a participação no pátio, tendo a concordância de alguns pais.

Configurando outros aspectos da *paisagem sócio-relacional*, em alguns momentos as crianças ficam por perto escutando os relatos sobre si mesmas, quietas, caladas, percebendo os olhares de seus pais ou ameaças como “*você vai ver quando chegar em casa*” ou ainda “*tem que estudar*”(sic).

Outros pais também escutam esses relatos e aguardam sua vez, demonstrando ansiedade. Pouco espaço é destinado aos pais para falarem, no qual a professora continua os relatos, principalmente de comportamentos inadequados ou sobre a não realização das tarefas pelos alunos.

Os pais dos alunos Gilmar e Felício não compareciam nas reuniões de pais, sempre justificando estarem no serviço.

A finalização do cotidiano escolar na Eeti ocorre às 17 horas. Porém vários pais/mães começam a buscar seus filhos por volta das 16 h. Mesmo ouvindo das coordenadoras sobre a necessidade do cumprimento dos horários e nos prejuízos na aprendizagem das crianças com a antecipação de suas saídas, alguns pais recorrentemente buscam seus filhos antes do horário, justificando-se com uma diversidade de problemas pessoais.

Esse momento apresenta vários aspectos que possibilitam complementar a contextualização dos espaços e tempos de aprendizagem na Eeti. Verificamos que vários movimentos alteram as paisagens visual, sonora e sócio-relacional da escola: a movimentação do porteiro impedindo que as crianças passem para fora do portão, numa atitude de cuidado para que não se machuquem, embora observamos que vários pais não cumprimentam o funcionário, ignorando sua figura, principalmente quando desejavam ir embora mais cedo; várias crianças ficam brincando enquanto esperam os pais, algumas correm pelo pátio, alegres, enquanto outras ficam sentadas esperando e ainda outras subindo na árvore perto do portão ou ainda chorando ou xingando algum aluno que empurrou, e outras ‘de castigo’, geralmente junto com algum professor que ‘dá bronca’ e aguarda o responsável chegar.

Nesse momento a paisagem sonora também se modifica, pois a banda da escola começa seu ensaio no pátio interno do colégio, enquanto outras sonoridades se fazem simultâneas, tais como pais ameaçando suas crianças quando relatam de fatos acontecidos durante o dia, como “*se você não bater nele e chegar em casa apanhado, você é quem vai apanhar*”(sic).

Os pais também fazem alguns movimentos específicos durante esse momento, mudando a paisagem sócio-relacional e sonora, alterando os movimentos que encontram

no colégio. Exemplificamos o momento desse encontro, entre os pais e as crianças, evidenciando alguns matizes diferenciados:

Alguns pais entram e se posicionam perto do portão, procurando, com o olhar, seus filhos, que ao verem os pais saem correndo alegres ao encontro dos mesmos. Outros pais se deslocam até seus filhos, pegam suas mochilas e saem apressados seguidos pelos filhos. Outros pais recebem seus filhos sem pronunciarem nenhuma palavra, saindo em silêncio e pouco prestando atenção nas crianças.

Um dos *matizes* que configura uma paisagem sócio-relacional diferente nesse momento de encontro entre pais e filhos, sem acolhimento e atitude de cuidar, pode ser assim exemplificado: uma mãe entra, grita o nome de seu filho, que vem correndo ao encontro dela. Ao chegar perto da mãe, a criança ouve: - *“quando eu chegar quero que você esteja AQUI (com entonação vocal mais intensa e veemente e expressão facial fechada), me esperando e PRONTO. Você está todo sujo...vou te bater quando chegar em casa...” (sic).*

Ambos saem apressados, sendo a mãe seguida pelo filho, em silêncio.

Encerramos a contextualização das dificuldades de aprendizagem numa escola de tempo integral e propomos fechar essa percepção ouvindo a fala de um gestor tendo a música como ressonância, como apresentado também no slide 49 (Ap.2)¹⁰⁷:

vivemos esperando, dias melhores, dias de paz, dias a mais,
dias que não deixaremos para trás,

*“mesmo com tudo isso eu acho que vai dar certo... quando tiver tudo
arrumadinho/.../*

vivemos esperando o dia em que seremos melhores:
melhores no amor, melhores na dor, melhores em tudo

*/.../ o caminho é difícil, cansativo, penoso... mas a gente não pode
desacreditar... vai melhorar/.../*

vivemos esperando o dia em que seremos para sempre, vivemos esperando....
dias melhores pra sempre...

/.../ a gente vai conseguir a tempo integral de melhor qualidade” (sic).

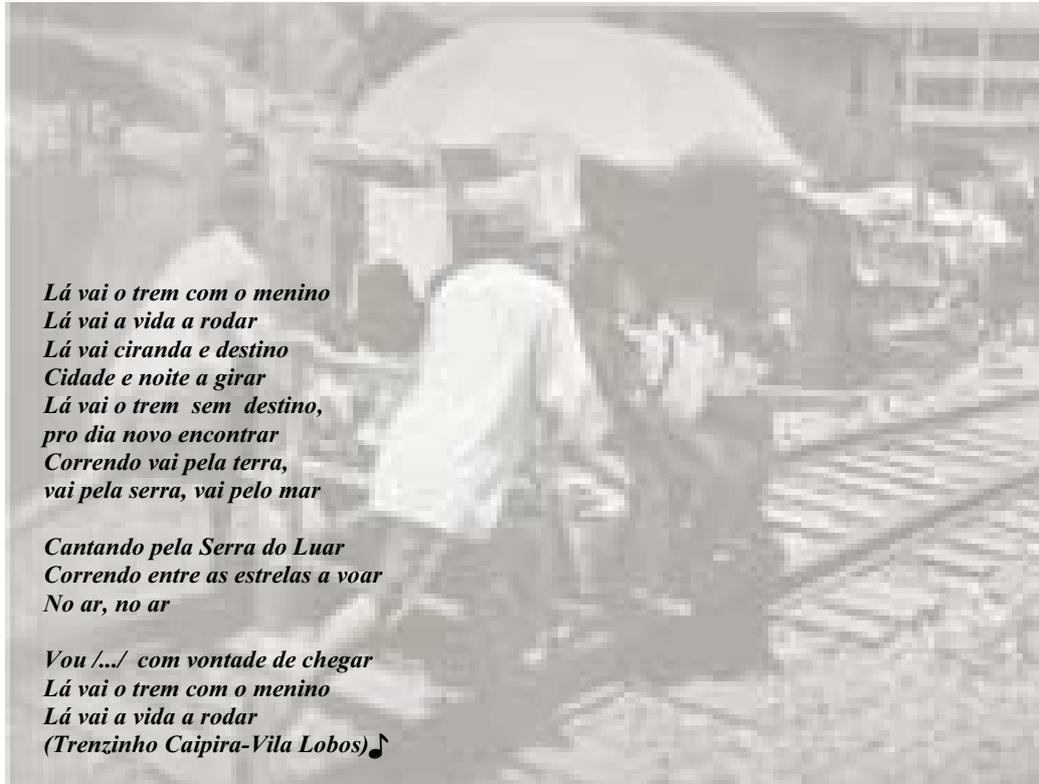
Novamente ecoa em nós novas indagações:

Será que só nos resta esperar passivamente?

Ou podemos esperar com uma atitude ativa, realizando ações de mudança?

¹⁰⁷ Para acessar a música, utilize o DVD faixa 5 ou o Ap. 2 slide 49.

Colóquios musicoterapêuticos



*Se o estado de vivacidade é manifestado em sonoridade,
então estar vivo é ser sonoro. (Randall McClellan, 1994)*

*Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz,
também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem está
não há verdadeira educação. (Paulo Freire, 1970)*

Ilustração: foto por Sebastião Salgado(2006). Para acessar a música (Tranzinho Caipira- Vila Lobos, interpretado por Maria Betânia), utilize o DVD faixa 6 ou o Ap. 3, slide 01.

3. AS AÇÕES MUSICOTERAPÊUTICAS MEDIANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM- a segunda percepção

No presente capítulo, justificamos a eleição por essa terminologia, *Colóquios Musicoterapêuticos*, por percebermos que durante todas as ações e/ou intervenções musicoterapêuticas efetivamos um *grande diálogo* com os sujeitos participantes. *Diálogos extensos e intensos*, realizados muito além da dimensão verbal, sendo estendidos às lembranças, emoções e representações, mediados pelas experiências musicais musicoterapêuticas. A partir desta consideração, compreendemos os *colóquios musicoterapêuticos como discursos diferenciados expressos em espaços-tempos intercomunicativos mediados pelas ações musicoterapêuticas proporcionando uma reflexão sobre os acontecimentos intra e inter-relacionais vivenciados*.

Sustentados na redução fenomenológica merleau-pontiana, esses diálogos serão descritos com o objetivo de *dar a conhecer* sobre as ações musicoterapêuticas e as *condutas psico-musicais* presentes nas expressões dos sujeitos. Pelo quantitativo extenso e expressivo de dados coletados, selecionamos alguns aspectos para a descrição fenomenológica das condutas manifestadas durante os colóquios musicoterapêuticos. Apresentamos os seguintes fatores:

a) antecedendo à exposição dos acontecimentos, expomos o objetivo proposto ao *planejamento* das ações musicoterapêuticas.

b) durante as *ações musicoterapêuticas* observamos os seguintes aspectos: a **vinculação**, indicando como os sujeitos-participantes se relacionam com as ações musicoterapêuticas verificando a atitude de adesão ou não; as **escolhas**, referente às diversas escolhas que realizam no momento da atividade, desde a escolha de músicas, falas, gestos etc; a **forma do discurso** manifestado, entendendo por discurso qualquer forma de expressão do sujeito. Nesses, verticalizamos na descrição de três aspectos: a *expressão verbal*, constituída pelas falas, identificando quem fala e para quem, qual o nível de entonação e os conteúdos expressos, bem como as significações que atribuem, quando proferidas; a *expressão corporal*, constituída pelas movimentações dos sujeitos; e a *expressão sonoro-musical*, constituída da produção sonora e musical manifestada, isto é, o que canta, qual objeto sonoro toca, como o faz, ritmos, andamentos, intensidades etc; A esses aspectos observamos as **inter-relações** estabelecidas, ou seja, como os sujeitos-participantes se relacionam entre si e com a musicoterapeuta durante as atividades.

c) alguns comentários sobre a movimentação dos sujeitos bem como a interlocução com alguns teóricos subsidiam a *leitura e análise musicoterapêuticas* dos fenômenos descritos, iniciando o processo de descrição compreensiva (REZENDE, 1990), a ser expandido nos próximos capítulos, podendo aparecer ao final de cada ação ou em outros momentos.

Ouçamos os colóquios musicoterapêuticos¹⁰⁸!

3.1 O musicodiagnóstico

No primeiro dia das ações musicoterapêuticas¹⁰⁹ observamos que os professores das oficinas foram avisados sobre a nova atividade antes do início do turno vespertino, ouvindo da CoordTI algumas sugestões à organização dos alunos, como “*buscar outros alunos que estavam sem professor*”(sic).

No 1º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO (22/05/09, 6ª feira)¹¹⁰ estabelecemos como objetivo realizar o contrato terapêutico e verificar a movimentação dos alunos frente a experiência musical de improvisação e exploração de instrumentos sonoros. A vinculação dos alunos na nova atividade ocorreu desde a ação de fazer fila, quando verificamos, nos alunos, algumas manifestações de dúvidas quanto à participação ou não e reagindo com muita agitação e dispersão.

¹⁰⁸ Diante da complexidade de condutas psico-musicais manifestadas pelos alunos, propomos a visualização dos exemplos ilustrativos simultaneamente com a leitura da descrição. Ojetivamos com essa ação, que seja possibilitada a percepção dos *matizes* que configuram as paisagens visual, sonora e sócio-relacional na musicoterapia. Sustentamos que a apreensão desses exemplos se faz importante à compreensão do tema estudado. Podem ser acessados através das seguintes formas: a) as figuras e/ou fotos estão em material impresso contido nos ANEXOS ou no arquivo “Apêndice 3-Colóquios musicoterapêuticos”; b) os audios e vídeos encontram-se no DVD nas faixas correspondentes, de n°s 21 a 24.

¹⁰⁹ O início dos encontros musicoterapêuticos (previsto para o mês de abril) ocorreu nessa data devido as dificuldades no agendamento dos horários, principalmente com a indisponibilidade da professora-regente em flexibilizar suas atividades ou horários. Com a mediação da vice-diretora, iniciou-se o *desvelar* dos conflitos interacionais entre os gestores e a referida docente. Ao ser estabelecido os horários junto aos gestores e coordenadores (pedagógico e de tempo integral), com o ciente da professora-regente, iniciamos as atividades com o grupo de alunos.

¹¹⁰ Os encontros tinham a duração de 01:30 h, duas vezes por semana, realizados no turno vespertino. No planejamento estabelecemos as seguintes ações: a) realizar o contrato terapêutico através da fala; b) no acolhimento utilizar a experiência musical de improvisação, com a mediação da musicoterapeuta utilizando o violão e propondo aos alunos, através de perguntas-respostas musicais, cantarem seus nomes e cantarem o que mais gostam; c) como tarefa principal propomos uma experiência grupal de improvisação com o uso de instrumentos sonoros e voz, voltando ao tema “o que eu gosto”; d) à finalização do encontro, propomos estimular a verbalização dos alunos sobre o vivenciado. O espaço da sala de aula era modificado para a realização da atividade, afastando as carteiras e abrindo espaço ao centro; ao fechamento dos encontros os alunos eram estimulados a organizarem as carteiras, colocando-as na disposição usual.

Com a entrada dos alunos na sala, como mostra o Exemplo 1A (DVD, faixa21) observamos elevada agitação e intensidade vocal, com falas simultâneas, inviabilizando que escutassem a musicoterapeuta (MT) e a realização do contrato terapêutico (através da fala). Verificamos dois momentos no qual os alunos diminuem as manifestações anteriores: no primeiro, como expresso no Exemplo 1 B , quando da proposição de improvisação musical pela MT ao conhecimento do contrato terapêutico, os alunos expressam ações diferentes das anteriores: assobiam junto com o canto; dão piruetas; jogam ‘bafo’; sentam-se se agrupando perto da MT e começam a cantar junto com a mesma (mostrando dificuldade de cantar improvisadamente); diminuem a ruídosidade, quase iniciando um momento de silêncio. Porém, a ação de trocar os cantores (substituir os alunos que estavam cantando por outros), dá início à presença de singularidades nas inter-relações: surgem as heteroagressões e atitudes provocativas entre si, gerando nova dispersão nos alunos e elevação simultânea da ruídosidade e da movimentação. Outro momento que modificou as condutas dos alunos logo no início do encontro (após o momento do acolhimento e do contrato) foi marcado por uma ação advinda do exterior da sala: uma aluna avisa a turma sobre a proximidade da professora-regente, seguindo-se da sua entrada na sala, como mostra o Exemplo 1 C . Esse momento é marcado pelas reações dos alunos que ficam quietos, em silêncio ou começam a relatar fatos sobre alguns colegas, enquanto outros tentam continuar cantando (embora a MT parasse de tocar). Com a saída da docente, os alunos voltaram com as condutas anteriores, em que Felício e Gilmar não se integraram no grupo.

Durante a tarefa principal, a presença de maior expressão sonoro-musical (realizada pela MT) prende a atenção da maioria dos alunos. Seus discursos são marcados por comportamentos irrequietos e provocativos, atitudes impulsivas e de discriminação que levam à dispersão do grupo de forma geral, impedindo desde a formação e atuação em grupo numa mesma tarefa até a interrupção da atividade. Com o estabelecimento de regras para brincar; as consignas são escutadas pelos alunos que se organizam rapidamente para manusear os instrumentos sonoros, logo se dispersando quando não conseguem o que querem, retornando com as condutas anteriores (principalmente os meninos). As meninas tendem a se organizarem em grupos menores, como mostra o Exemplo 1 D . A mediação da MT junto a elas foi inviabilizada pela desestrutura de alguns alunos (como Felício) ao qual elas reagem se auto-organizando mesmo sem a participação da MT, sendo interrompidas por outros, não continuando com suas expressões.

Com a interrupção da atividade pela presença do lanche (após 90 minutos do início do encontro), os alunos foram estimulados na organização das carteiras para realizar a atividade, ao que atenderam. Aproveitando o momento de diminuição da agitação motora e sonora dos alunos, a MT propôs ao fechamento do encontro com uma “intervenção verbal cantada de assinalar” (BARCELLOS, 1992) contendo a descrição, cantada, das ações efetivadas por alguns alunos. Nesse espaço e tempo, como mostra o Exemplo 1 E, os alunos se aquietam e silenciam com a presença do canto; o aluno Felício realizou uma ação (batendo a colher na própria carteira e produzindo som intermitente) que impediu o grupo de ouvir o canto, que reagiu de forma violenta contra o aluno, desde ameaçando o aluno (com expressões como “*vou contar para a professora*” ou “*você vai apanhar*”) até agredindo-o (de fato alguns alunos batem nele). Fez-se necessário a intervenção da MT impedindo a continuidade das ações agressivas, que logo foram finalizadas pelo sinal do recreio, ao qual os alunos reagem saindo rápida e ruidosamente.

Devido a reação do Felício durante o lanche, permanecemos na sala configurando a expansão do encontro musicoterapêutico proporcionando uma “conversação espontânea” mediada pela improvisação musical. Com esse espaço e tempo, suas expressões proporcionaram maior entendimento sobre suas ações e inter-relações manifestadas durante o lanche, bem como sua percepção sobre os colegas. Iniciou esse momento muito fechado em suas expressões verbais e não verbais e aos poucos começou a interagir e expôr suas percepções, afirmando não saber do *por que* de suas reações frente a improvisação vocal. Ainda afirmou incomodar-se com seu *pé machucado* achando-se “*feio*”(sic), sustentando que batia nos colegas para se proteger (para não apanhar) e falando da vontade de não agir assim. Ao final do momento individual, observamos que o aluno mudou sua postura e expressões faciais, sorrindo e conversando tranquilamente com a MT enquanto ajudava-a na arrumação das carteiras.

Depois do encontro, realizamos uma ação sustentada na escuta musicoterapêutica. Junto à CoodTI, através de “conversação espontânea” *demos a conhecer* sobre a situação do aluno Felício em relação ao seu machucado, solicitando informações sobre a família. Porém, faz-se necessário evidenciar a paisagem sócio-relacional dos discursos ocorridos nesse momento:

-MT (mostra o pé do aluno Felício) e afirma: “*ele disse que tem um machucado e isso deixa ele muito chateado*”.

-Coord TI (olhando para o pé do aluno Felício): *“ele está com pereba. Não é machucado”*.

O aluno começa a explicar (com entonação baixa e direcionando o olhar para o chão) como machucou o pé, mas não é escutado em sua explicação interrompido pela CoordTI.

-CoordTI (olhando para MT): *“ele está com pereba, não tem limpeza” e dirige o olhar para o aluno e fala que ele precisa limpar o pé.*

Voltamos (MT) a falar, desta vez indagamos como poderíamos atuar junto a mãe com sugestões de orientações. A CoordTI ouve enquanto olha para a MT e, ao mesmo tempo, ‘dá bronca’ na turma que vigiava.

-CoordTI afirma: *“ele é novato na escola”*, continuando a falar sobre a família do aluno e da ausência da mãe junto ao colégio.

Ao escutarmos as afirmativas feitas pela CoordTI, pedimos para o aluno sair, mas ele permanece, ficando junto a nós. Conversamos mais um pouco. Logo depois a CoordTI pede para outro aluno olhar a sala e sai para tocar o sinal do final do recreio. Aguardamos no mesmo lugar e, quando o sinal é tocado, Felício entrega o violão e sai. Observamos o aluno saindo calmamente, não provocando outras crianças.

Na continuidade da conversação com a CoordTI, solicitamos algumas ações para estruturar os horários dos encontros, pedindo que avisasse os alunos sobre os mesmos, no qual a CoordTI afirmou que os mesmos haviam sido avisados na semana anterior e se prontificou em refazer o aviso.

Simultaneamente a esse momento, o pesq-col. realizou o registro da dinâmica da sala de aula no turno vespertino (das 15:30 às 17:00 h), em que apreendemos alguns dados: a professora não pergunta, questiona ou abre espaço à exposição das ações vivenciadas pelos alunos na musicoterapia; a atividade da aula centra-se nas mesmas ações ligadas a correção de atividades do turno matutino. Os alunos percebem a movimentação fora da sala de aula, mas não se referem aos sons escutados anteriormente no cotidiano da sala (as outras professoras gritando com seus alunos). Também participam da aula com motivação e atenção, manifestando-se mais inquietos e conversando espontaneamente. A professora repreende-os mantendo as mesmas atitudes anteriores. Felício e Gilmar são apontados, pelos demais alunos, como alunos que não sabem.

Esse foi o primeiro dia de ações musicoterapêuticas no contexto escolar junto aos alunos bem como em algumas ações na escola. Com os dados apreendidos no primeiro encontro, a partir da **leitura e análise musicoterapêuticas**, optamos por re-planejar as intervenções e interações musicoterapêuticas, incorporando paródias e objetos gráficos que estimulassem a percepção mais imediata dos alunos à apreensão das mensagens do contrato terapêutico, visto que percebemos a intensa dificuldade de

escutarem-nas verbalmente e manifestarem maior ligação com a presença da música, estabelecendo, assim, a utilização constante da improvisação vocal.

No 2º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO (27/05/09, 4ª feira)¹¹¹ o objetivo proposto foi proporcionar a comunicação de limites através de outros elementos e recolher informações sobre o universo sonoro-musical familiar ou Identidade sonora- ISO dos alunos (BENZON, 1985). A vinculação dos alunos com a MT, no momento da fila, foi marcada pela inviabilidade da ida ao banheiro ou ao bebedouro (que havia sido acordado no encontro anterior junto aos alunos), pois a escola estava sem água. Os meninos demonstraram condutas diferenciadas das meninas, com a presença de elevada dispersão e provocação direcionadas para alguns colegas ou ainda manterem-se afastados brincando de 'bafo', o que os levava a não aderir à solicitação da MT para se organizarem na fila. As meninas se organizaram rapidamente, embora algumas alunas mostrassem irritabilidade entre si.

A entrada na sala é marcada pela ação da MT chamando os alunos que se encontravam fora da sala (entre eles Gilmar e Felício), demorando-se em torno de três minutos nessa ação. Quando os alunos entraram na sala, reagiram quase automaticamente e sem direcionamento ao objetivo pretendido com a marcação de limites físicos no chão, como exposto o Exemplo 2 A (DVD, faixa 22). Porém, alguns manifestaram reações contrárias frente a esses marcadores, como Gilmar e Felício que começaram a arrancar a fita (que demarcava o limite), no qual as meninas reageam com desagrado chamando pela MT ("tia...") para falar sobre os colegas junto com ameaças e ações agressivas. Felício foi alvo de agressões de vários alunos, tais como as ameaças seguidas de cascudos (de uma que se mantinha afastada do grupo), empurrões, atitudes provocativas e chutes dos meninos. Reagiu afastando-se e demorando a voltar para o grupo devido a presença de ameaças constantes.

Com a dispersão de alguns alunos, a ruidosidade e agitação motora se intensificavam. Um dos alunos (o melhor da turma) trazia palavras de ordem de

¹¹¹ Nesse encontro planejamos a utilização de alguns marcadores ou sinalizadores de limites (marcação no chão) mantidos até o 7º encontro, bem como estruturamos tempos diferenciados: início com música de acolhida; o momento para vivenciação e expressão livre; e o fechamento com organização do espaço para posterior verbalização. Nas experiências musicais estruturamos: a) a acolhida com a atividade de pergunta-resposta através de canto improvisado resgatando o tema eu gosto de; b) o contrato terapêutico através de duas ações: paródia associada ao elemento gráfico e atividade grupal à criação das normas do grupo; c) à tarefa principal elegemos o tema sobre a representação da família, propondo simultaneamente a testificação sonoro-musical através de experiências musicais receptivas ou re-criativas através da audição de trechos musicais de canções com vistas à complementação vocal.

deboche com alguns colegas, sendo imediatamente seguido pelo grupo¹¹², como mostra o Exemplo 2 B. A atitude da MT ao cantar sobre as ações expressas, dando ênfase às condutas mais adequadas dos alunos, proporcionou a diminuição de algumas ações inadequadas, desfocando os alunos dos deboches, agressões e discriminações direcionadas a outros (entre eles Gilmar). Novamente com a presença do fenômeno sonoro-musical observamos que suas reações caracterizavam-se pela diminuição da intensidade vocal e organização grupal. Como expõe o Exemplo 2 C, a música do contrato, trazida pela MT, agregou os alunos no início da atividade, embora alguns estivessem mais dispersos e com muita ruidosidade. As meninas trouxeram ações diferentes como cantarem associando elementos de outras atividades pedagógicas (falar algumas palavras em inglês) favorecendo a participação através de duplas e trios. Os demais meninos ficavam muito dispersos e com tendência a heteroagressão, interferindo na realização da tarefa principal, que fora interrompida diversas vezes como mostra o Exemplo 2 D. As ações foram marcadas por elevada desestrutura: saíam da sala constantemente, sem solicitação; provocavam alguns colegas; faziam cambalhotas no meio do grupo; falavam com intensa ruidosidade e simultaneamente.

As ações da MT alternavam entre diretividade e não-diretividade, cantando expressões que eram reconhecidas pelos alunos que reagiam prontamente sentando no lugar, embora alguns se negassem em executar a ação e dispersavam. Nas ações não-diretivas, manifestavam diversas condutas tais como: os meninos ficavam dispersos, envolvidos com as figurinhas ou se provocavam correndo entre si ou ainda fazendo cambalhotas; as meninas se aglomeraram junto da MT e iniciavam com gestos de dança, fazendo passos de balé ou mesmo aprendendo a cantar a música trazida. Com a improvisação, utilizando o Princípio de ISO (BENZON, 1985) e cantando sobre o que vivenciavam, aos poucos foram diminuindo o andamento de suas ações motoras muito agitadas bem como a intensidade alta de suas verbalizações.

Ainda nesse encontro outro fato marcou esse espaço e tempo, influenciando tanto nas condutas dos alunos quanto de outros atores da escola. Impedindo a saída dos alunos da sala de aula, reagiram com ações muito desestruturantes, entre eles Felício que iniciou com a reação de bater constante e ruidosamente na porta fechada pedindo

¹¹² Suas inter-relações foram marcadas por diversas condutas inadequadas entre os participantes do grupo, verificadas em ações como: o deboche sobre alguns alunos; o revide de agressões entre os meninos; a atitude de separar os colegas que brigam (entre eles Gilmar) estimulando mais conflito, ou seja, quando dois alunos se envolviam em briga outros dois alunos se aproximavam e seguravam, cada um, os alunos que se agrediam. Assim observamos em alguns a tendência em incitar a continuidade das agressões.

para sair. A ação da MT, nesse momento, foi atuar como mediadora dos conflitos e das desestruturas dos alunos, ocasionando na descontinuidade da experiência musical junto aos demais. Não obtendo o que desejava, Felício aumentou o nível da desestrutura chamando a atenção de todos, mesmo dos outros atores da escola, como a CoordTI.

Novamente ao final do encontro proporcionamos a extensão do encontro com Felício e outro aluno, recolhendo informações acerca de suas identidades sonoro-musicais através das escolhas realizadas. A música “Eu queria mudar” (Pacificadores) emergiu nesse momento. O fechamento foi marcado pela ação espontânea de Felício mostrando para a MT que estava com o pé limpo e de meia.

Na **leitura e análise musicoterapêutica** sobre o encontro, sob supervisão percebemos uma elevada manifestação de conflitos interacionais direcionadas a alguns alunos, através das atitudes de relatar o que os colegas faziam (com falas de deboche), principalmente em relação a Felício, Gilmar e para algumas meninas, ficando constantemente afastados dos outros alunos. Percebemos que um novo planejamento direcionado a outras ações favoreceram o maior envolvimento dos alunos. Refletindo sobre nossa conduta nesse encontro, percebemos que atuávamos numa ação independente e sem planejamento prévio e compartilhado com os atores da escola, gerando problemas de comunicação e conflitos. Com base nessas reflexões, observamos a necessidade de estabelecer um diálogo sobre nossas percepções e objetivos traçados.

No **3º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO** (29/05/09, 6ª feira)¹¹³ estabelecemos alguns objetivos, tais como: verificar a percepção e discriminação auditivas dos alunos e a formação de grupos e conflitos interacionais.

Junto às coordenadoras e à vice-diretora esclarecemos sobre a ação efetivada junto aos alunos impedindo-os de sair da sala, tendo a porta fechada, verificando que ouviram atentamente. Acordamos que seria verificado o momento em que manteríamos essa estratégia.

No momento da fila e na entrada da sala, observamos as seguintes condutas: as meninas iniciaram com atitudes de pedir algo (geralmente para serem ajudantes) ou começavam a contar algo (um fato ocorrido), porém o faziam quase gritando, numa

¹¹³ Para esse encontro planejamos a retomada da música do contrato com a associação do painel colorido, disposto nos armários e organizados antes de entrarem. Para as experiências propomos: a) acolhimento como dos encontros anteriores; b) tarefa principal através de um jogo entre dois grupos, propondo adivinharem *qual o som* tocado pela MT, sendo necessária a eleição de um aluno para representar o grupo; c) na finalização do encontro propomos recordar a *canção do contrato*, seguida de canto ou verbalização espontânea sobre *o que gostou*.

intensidade vocal muito alta. Os meninos demonstravam as mesmas condutas dos outros encontros. Uma situação ocorreu nesse espaço e tempo influenciando nas inter-relações vivenciadas nesse momento:

Uma aluna manifestou uma conduta desestruturada, com choro excessivo e irritação elevada frente aos deboches das colegas. A MT mediou o conflito aproximando-a de si e escutando-a, enxugando suas lágrimas e solicitando que se acalmasse, sugerindo que fosse beber água com a companhia de uma colega. As alunas fazem a ação solicitada enquanto a MT chama a turma para dentro da sala. Logo a aluna voltava mais calma.

Ao entrarem na sala, agitados, observamos que se vinculavam aos novos elementos presentes na sala, manifestando ações em conformidade com os objetivos propostos e sem verbalização da MT, como mostra o Exemplo 3 A (DVD, faixa 23): se sentam na marcação feita no chão e formam o grupo; e observam os painéis começando a lê-los atentamente. Sendo a porta da sala fechada, após a explicação da MT, nenhum aluno reagiu negativamente, embora manifestassem outras condutas de dispersão saindo da atividade (jogando aviãozinho em direção a filmadora, brincando de correr, jogando bafo num canto da sala, ficando sentados nas carteiras afastadas etc).

Com a canção improvisada utilizada no acolhimento, observamos uma organização dos alunos com a diminuição da ruidosidade, o início do canto espontâneo e maior agrupamento. A vinculação com a atividade aumentou ao ouvirem seus nomes cantados pela MT, reagindo com ações diferentes através de *jogo de eco* incitada pelo melhor aluno da turma. Após 3 minutos todos os alunos estavam sentados na roda, embora fossem recorrentes as algumas condutas inadequadas (dentre elas as de Felício e Gilmar) que eram clarificadas pela MT através de andamento lento e tonalidade diferente, sugestionando à modificação das ações. Nas escolhas realizadas os alunos manifestaram tendência a dispersão mediante a desestrutura presentes nas condutas de alguns, ou seja, essas ações levavam a mudanças em outros alunos, principalmente nos meninos que aderem na ‘brincadeira de lutar’ fazendo uso de suas blusas para encobrir o rosto (como máscaras).

A intervenção da MT, associando na canção as ações que favorecessem a organização das condutas inadequadas dos alunos (tais como: desfocar a atenção solicitando ao aluno outra ação ou ainda sinalizar com a intervenção verbal cantada de interrogar) não proporcionou a organização dos meninos, influenciando na movimentação das meninas que se dispersaram seguindo uma determinada aluna para brincarem em separado. A mediação constante da MT junto aos meninos possibilitou aos mesmos se organizarem, embora logo voltassem às condutas heteroagressivas,

intensas, brincando de ‘luta’ e algumas vezes provocando-se mutuamente. Alguns alunos perseguiram Felício, batendo nele constantemente. As condutas dos alunos demonstraram-se muito dispersivas levando a uma intensa dificuldade de participar na atividade. Com essa configuração do grupo, foi necessário propor outras atividades¹¹⁴ em conformidade com as condutas psico-musicais dos alunos: a MT interagiu com o grupo das meninas chamando-as para a atividade, como mostra o Exemplo 3 B, ignorando as ações desestruturantes e de dispersão dos meninos. Algumas alunas, com a presença da música, aderiram rapidamente na atividade, embora algumas ficassem separadas do grupo (sendo sugestionadas por uma das alunas que era imitada pelas demais). Os meninos se aproximaram aos poucos e começaram a participar ativamente, diminuindo as ações dispersivas e se direcionando para a formação de pequenos grupos. Gilmar iniciou a interação no grupo dos alunos que jogavam figurinhas. Nessas diversas manifestações e inter-relações, verificamos uma tendência à modificação de suas condutas com a presença da música.

Na segunda atividade¹¹⁵ os alunos aderiram quase em sua totalidade, elegendo seus parceiros e parceiras após consigna dada, como mostra o Exemplo 3 C. A organização das cadeiras novamente direcionou, automaticamente, as condutas dos alunos, diminuindo a ruidosidade e dispersão, embora mantivessem as mesmas ações impulsivas e intensas para se comunicar. Mesmo os alunos dispersos em outras ações realizaram a atividade, visto que a MT estimulou-os ofertando material e deixando-os executarem em seus lugares. Felício não quis realizar com ninguém e a MT propôs ser sua parceira, sendo aceito por ele. Os alunos centraram a atenção nessa atividade durante quase 20 minutos, diminuindo em muito a ruidosidade. As ações agressivas não foram mais verificadas. No momento das apresentações os alunos mostraram e cantaram sobre seus desenhos, compostos por flores, times de futebol, seus nomes, carros, como mostram as Figuras 27 A, B, C e D (Ap. 3, slide 2). Os alunos que apresentavam maior dificuldade nas condutas foram os primeiros a se apresentar, seguindo com ações de dispersão e ocasionando muita confusão no grupo, impedindo a continuidade das participações. Novamente foi realizada a mediação dos conflitos, verificando que

¹¹⁴ Propomos a experiência de re-criação através de “jogo de adivinhação”. A MT cantava um trecho melódico (de canções folclóricas infantis) para os alunos adivinharem “qual é a música”. Uma segunda experiência apresentada como variação foi solicitar a formação de duplas para fazer desenho representando uma música, para ser posteriormente apresentada ao grupo.

¹¹⁵ Essa experiência foi pensada durante o encontro, em substituição da primeira que não fora realizada, propondo que os alunos se agrupassem em duplas para fazerem um desenho -composição- que seria depois apresentado ao grupo com o uso do violão. O material foi fornecido pela MT.

sempre que parava a música ou a MT deslocava com o instrumento sonoro, as meninas seguiam-na, culminando com a auto-organização de um grupo em separado, das meninas, para cantarem e tocarem no violão.

Nesse encontro algumas solicitações de canções começaram a ser trazidas através das músicas emergidas, espontaneamente, no canto dos alunos: o rap “Eu queria mudar” (trazidas por Felício e outro aluno), o rap “Tropa de Elite” e a música “Como Zaqueu” (trazida pela aluna que direcionava a grupo das meninas). O fechamento da atividade foi interrompido pelo lanche, sendo estimulados a organizar o ambiente, reagindo prontamente. Nesse momento escutaram uma audição, com questionamentos feitos através do musical, sobre as ações ocorridas no encontro. Com o sinal do recreio, todos saem. A aluna que havia se desestruturado durante a fila, numa atitude espontânea, antes de sair da sala, abraça e beija a MT (que retribui e qualifica o afeto recebido com a expressão “*que beijo gostoso*”).

Na extensão do encontro proporcionamos o fechamento com alguns alunos que se mobilizaram e não conseguiram se expressar no momento das apresentações, resignificando suas reações e aproveitando o momento para ter a participação mais próxima do aluno Gilmar.

Alguns fatos diferentes foram observados no contexto da sala de aula, na qual, após o encontro, a professora-regente pergunta aos alunos sobre a musicoterapia, que relataram sobre seus desenhos, as brincadeiras vivenciadas e as músicas, sendo oportunizado espaço e tempo (mesmo que muito breve) para verbalizarem. Logo depois a professora proporciona atividades diferenciadas (como desenhos mimeografados para pintar e jogos), permitindo aos alunos a formação em grupo, embora alguns fossem obrigados a terminar outra tarefa não concluída. Alguns alunos começaram a ajudá-los, espontaneamente, em que a professora reage com ações contraditórias, ora permitindo ora pedindo para se afastarem.

Apesar de estipularmos o musicodiagnóstico nos três primeiros encontros musicoterapêuticos, com a proximidade da finalização do primeiro semestre e a observação de diversos fatores inter-influenciando nas ações musicoterapêuticas e essas no contexto escolar, decidimos dar continuidade da recolha das condutas psico-musicais. Nos encontros musicoterapêuticos que se seguiram, os objetivos terapêuticos se relacionaram à integração grupal e verificação de algumas capacidades e dificuldades perceptivas dos alunos, bem como suas reações e ações contrárias frente às situações vivenciadas. Elegemos as experiências musicais diretivas, quando estruturamos

temáticas relacionadas com as expectativas pessoais, participação interativa através da formação de pequenos grupos, exploração da auto-percepção e utilização de multimeios expressivos (como o desenho livre) ou ações semelhantes vivenciadas em outras atividades complementares ou nas aulas. Comportamentos de disputa entre os alunos, no manuseio dos instrumentos sonoros, favoreceu a elevação da manifestação de ações heteroagressivas, sendo necessário proporcionar uma modificação no oferecimento daqueles trazendo objetos que favorecessem a exploração sonora sem rompimento, como mostra a Figura 28 (Ap. 3, slide 3). Também optamos pela utilização do aparelho eletrônico (som), como mostra a figura 34, possibilitando a continuidade da experiência musical. Estabelecemos realizar os feedbacks durante as experiências musicais procurando “abordar sonocorporalmente os conflitos e a sua dinâmica” (FREGTMAN, 1988, p.46).

No **4º, 5º e 6º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO**¹¹⁶ objetivamos verificar as expressões corporais dos alunos frente a estímulos sonoros trazidos pela MT, favorecendo a integração grupal. Esses três encontros começam a apontar as *inter-influências das ações musicoterapêuticas no contexto escolar e deste nas condutas psico-musicais dos alunos e na proposição da musicoterapia na escola de tempo integral*, levando a novas possibilidades de atuação.

No **4º encontro** os alunos iniciaram muito dispersos, com pouca vinculação nas propostas, com a presença de ações agressivas desta vez até mesmo entre algumas meninas, ocasionando agitação motora elevada e acentuada ruidosidade. Esta era tão intensa quanto a movimentação corporal. As ações de disputa dos objetos e a tendência a fuga da sala elevaram-se, visto que nesse dia mantivemos a porta destrancada objetivando dar aos alunos a possibilidade de escolha espontânea, sem impedimentos externos.

¹¹⁶ No 4º encontro proporcionamos aos alunos a disposição do painel das regras de forma integrada. Utilizamos estímulos sonoros compatíveis com a movimentação dos alunos, bem como associadas a brincadeiras conhecidas (como brincadeira de estátua, trenzinho etc.). No 5º encontro estabelecemos utilizar músicas ou estilos musicais emergidos dos pedidos dos alunos, como as músicas: Eu queria mudar, Dança do quadrado, Como Zaqueu, de estilo funk e forró, trazidas pela MT em cds contendo no encarte os nomes e números para identificação e tocados através do som mecânico. No 6º encontro, estabelecemos a continuidade da experiência receptiva “escuta para a ação”(BRUSCIA, 2000) (como atividade em que os sujeitos ouvem algumas músicas para realização posterior de ações), proporcionando a execução das músicas eleitas pelo grupo para dançarem livremente, bem como possibilitando vivenciarem a inibição ou re-estruturação de comportamentos inadequados quando das mudanças do repertório.

Mesmo mediando os conflitos e colocando limites verbalmente, a MT não conseguia estimular a organização do grupo, sendo necessário impedir gestos agressivos entre eles, como o conflito entre alguns e mesmo Felício e Gilmar. Nesse encontro observamos o início da formação do grupo das meninas, dançando funk mesmo sem música e lideradas por uma aluna (a mesma dos encontros anteriores), sendo imitada fielmente pelas colegas. Alguns alunos também trouxeram movimentos de capoeira, estimulando outros alunos a fazerem ações semelhantes.

As ações proporcionadas à organização do grupo foram diversificadas, em que se vincularam principalmente através da música e da atividade de dançar. Com algumas reações de não-adesão, a MT inicia interação diferenciada com ações como: buscá-los individualmente em seus espaços estimulando-os à participação, no qual reagem se dispersando; chamá-los verbalmente pelos seus nomes para minimizar conflitos, que diminuem brevemente mas logo voltando com as condutas anteriores; e utilizar objetos recicláveis para a expressão sonora livre. Essa última ação proporcionou uma grande manifestação de disputa entre os alunos, tendendo às ações agressivas. Finalizando o encontro, a proposição de verbalização através do megafone (cone de plástico utilizado para sinalização de trânsito) proporcionou aos alunos um momento de se expressarem sobre o vivenciado, onde afirmaram, espontaneamente: *“eu gostei da aula”*; *“obrigado”*; *“nunca mais quero ver essa professora”*; *“eu gostei dessa aula, até sexta feira”*; *“obrigado tia Sandra gostei dessa aula”*. Alguns alunos complementaram suas expressões com desenhos ofertados a MT, enquanto outros agiam com provocações junto a outros alunos.

Na extensão do encontro tentamos atuar junto a um aluno que insistentemente desejava sair evadindo-se (ação que fazia em todos os encontros). Felício não quis sair da sala e o colega manteve-se distante não querendo interagir, mesmo com a ação da MT em assinalar as condutas manifestas durante o encontro em que apresentara muita agitação e heteroagressões, permanecendo muito fechado e não modificando seu comportamento.

Foi-nos dado a conhecer sobre alguns movimentos ocorridos no contexto escolar que antecederam o 4º encontro. Um dos alunos fora acusado pelos colegas (durante o recreio, no pátio) de possuir figurinhas que não eram suas, sendo perseguido (literalmente) e entrando em conflito com ações heteroagressivas (chutes, empurrões). No mesmo dia, na sala de aula, vivenciaram uma intolerância da professora quando tentaram se justificar sobre algum fato ocorrido, sendo ameaçados de receberem

advertências junto aos pais e vivenciando uma acentuada imposição de tempo restrito para a execução das tarefas.

No dia posterior ao encontro (04/06), na sala de aula verificamos que os alunos expressaram algumas ações diferentes das anteriormente observadas, tais como: grande espontaneidade em suas condutas e sem atitudes impulsivas, favorecendo uma interação amena e participativa com a professora; atitudes de ajuda aos colegas; alguns são elogiados pela professora por melhorarem o comportamento na escola, entre eles Felício por ter “*se comportado na hora do almoço*”(sic). As atitudes da docente ainda se apresentavam com os mesmos matizes, principalmente junto aos alunos manifestavam dificuldades na realização das atividades.

Na **leitura e análise musicoterapêutica** verificamos, a partir dos dados apreendidos nos outros espaços e tempo da escola, que neste encontro o grupo manifestou um momento regressivo. Seus discursos foram marcados por intensa agitação externa, tanto sonora (não se escutavam, gritavam, falavam mal dos outros colegas etc) quanto corporalmente (se agrediam com intensa violência e se relacionavam desafiando e ameaçando mutuamente, na lógica “olho-por-olho-dente-por-dente”). O espaço-tempo na musicoterapia proporcionou uma possível catarse dos sentimentos bloqueados, favorecendo mudanças nas ações subsequentes.

No encontro seguinte, **5º encontro**, observamos que os alunos não entraram na sala tão agitados, como no encontro anterior. Desde o início da atividade, o melhor aluno da turma (que nos referiremos agora em diante como o líder dos meninos) e Felício se estranhavam, onde aquele provoca e ameaça o segundo, sendo seguido por outros alunos. A MT utilizou algumas músicas do universo sonoro dos alunos (A Dança do Quadrado) para estimulá-los à formação do grupo, ao qual eles correspondem imediatamente se movimentando em grupo (como trenzinho) e movimentando-se pela sala marcadamente no ritmo, cantando em intensidade alta e agregando outros alunos na experiência musical. Como a variação da atividade associando a brincadeira de estátua, a experiência musical chama-lhes a atenção, reagindo prontamente nas ações da atividade através do sugestionamento da música, sem nenhuma verbalização da MT.

Porém esse momento de integração grupal foi interrompido por conflitos inter-relacionais: o líder dos meninos parodiou a música para debochar e xingar o colega Waldir com expressões “*ado, a ado o Waldir é um viado*”, aderidas por Felício. A reação do grupo, porém, não foi seguir o líder dos meninos, mas voltar-se contra Felício

que foi debochado por todos. O aluno reagiu agressivamente sendo necessário a MT intervir fisicamente, como mostra a sequência das Figuras 29 A e B (Ap. 3, slide 4). Intermediando o conflito, a MT estimulou aos alunos à canalização das expressões agressivas para condutas mais criativas, como propor um desafio musical entre Felício e os alunos. Porém este se fechou (emburrou), manifestando somente a vontade de bater nos colegas, sendo necessário a MT, junto a ele, realizar uma “conversação espontânea” à reflexão sobre como reagia frente ao conflito, como mostra a Figura 29 C. Os alunos insistiram nas provocações (entre eles Gilmar), sendo difícil a MT conduzir a intervenção e impedir agressões mais intensas, pois os alunos tendiam a se sensibilizarem com os colegas, reagindo com atitudes agressivas.

Ocasionalmente a desorganização até mesmo em outros alunos que ficavam próximos, como mostra a Figura 30 (Ap. 3, slide 4) em que uma aluna chorava afirmando que Felício havia agredido-a, levando os demais alunos a revidar com ações agressivas. Com a mediação da MT (ouvindo as duas versões, do Felício e da aluna bem como de outros colegas próximos), verificamos que o fato que ocorrera foi somente um ‘esbarrão’, uma ação não intencional, em que a aluna fora atingida por estar por perto da ‘confusão’. Com essa ação de escuta mútua os alunos começaram a se acalmar e diminuíram as perseguições contra Felício. Toda essa movimentação transcorreu em apenas 17 minutos desde o início do encontro, semelhante a intensa desestruturação e presença de conflitos interacionais relatada pelos demais professores nas atividades do turno vespertino.

As experiências musicais proporcionaram a modificação das ações agressivas e provocativas dos alunos. Colocando o som mecânico e uma música do estilo rap, os alunos começaram imediatamente a dançar, desfocando a atenção das agressões e provocações, re-organizando suas condutas. As meninas aderiram a proposta de dançar se organizando num grupo em separado e alguns meninos ficaram mais dispersos, provocando-as. A MT atuou integrando os alunos e dançando junto com eles. O grupo dos meninos solicitava constantemente a música *Eu queria mudar* e as meninas pediam funk, que ao ser colocado logo começavam a dançar com toda a gestualidade da coreografia sugerida pela música. A aluna que era sempre imitada pelas meninas (que denominaremos a líder das meninas) fazia gestos bem precisos sendo seguida, fielmente, pelas colegas (com excessão de uma das alunas). Aos poucos a MT proporcionou aos meninos alguns objetos sonoros, visto que não interagiam dançando e possibilitando tocarem enquanto as meninas dançavam, como mostra a Figura 31 (Ap.

3, slide 4). Desta forma, mesmo tocando com muita força, os meninos canalizaram suas provocações para ações mais criativas.

Aos poucos os meninos formaram seu grupo de dança e a MT mediou a integração do grupo, em que quase todos dançaram juntos (Gilmar não dançava e se recusava ao chamado da MT, ficando sentado). Quando ocorriam algumas pausas na música, os alunos tendiam à volta das condutas inadequadas e com disputas entre grupos, sendo necessária a mediação da MT através de acordos com o grupo (propondo alternância entre as duas solicitações) que eram aceitos por todos. No momento da dança dos meninos todos se movimentavam juntos sem discriminação de nenhum deles (inclusive do Felício), no qual cada um tinha sua vez de fazer um gesto no meio do grupo, geralmente com cambalhotas de acrobacia. Felício demonstrou extrema habilidade motora e rítmica ao dançar, sendo imitado pelos colegas, inclusive o líder dos meninos. As meninas não interagiam na atividade de dançar quando era tocado o rap, mesmo sendo estimuladas pela MT, tendendo a manterem-se afastadas.

Durante o encontro, uma ação que levava a desestruturação da turma foi utilizada como variação das ações anteriores, onde a MT canalizou a desestrutura possibilitando a expressão livre e criativa dos alunos: ao perceber que um aluno começara a subir nas carteiras, iniciou colocando limite verbal; porém, percebeu ser uma ação que funcionaria como elemento integrador e re-organizador do grupo, em que propôs o uso da carteira para dançarem, como palco, posicionando o objeto no meio da sala. Os alunos aderiram rapidamente, em que cada um dançava em cima da carteira por volta de 10 segundos enquanto os outros esperavam em fila. Todos os meninos participaram adequadamente, sem disputas ou desorganização, até mesmo os alunos que se mantinham separados do grupo. As meninas apresentaram maior dificuldade na vinculação, iniciando a participação a partir da adesão da líder. As ações mais trazidas eram de acrobacia, fazendo as ações com cuidado e muito atentos, cada um mostrando seu gesto. Depois de algum tempo, os meninos saturavam-se da atividade e iniciavam com condutas inadequadas, como 'furar fila', empurar os colegas para continuar sendo o primeiro da fila etc. Para manejar essas condutas, a MT se envolveu junto aos alunos com ações como separá-los fisicamente até escutá-los atentamente em suas solicitações e queixas. Logo voltavam a brincar mais tranquilos e aceitavam a finalização do encontro, experienciando a audição da improvisação na qual reagiram se aquietando e sentando, todos, em suas carteiras. Diminuíram a ruidosidade temporariamente, pois com a presença de qualquer ação desorganizada de algum aluno começavam a brigar,

principalmente direcionados ao Felício, que reagia, sempre, com ações semelhantes.

Ao final do encontro, recebemos diversos desenhos com demonstração de afetividade: figuras de corações sorrindo, frases como *“eu te amo 100%”* ou *“tia te amo do fundo do meu coração”*, como nas Figuras 31 e 32 (Ap. 3, slide 5). Os semblantes dos alunos estavam mais amenos, possível ser verificado nas expressões faciais do líder dos meninos e do Felício, ou seja, sorriam. Ao final desse encontro, ficamos com alguns alunos proporcionando resignificações sobre as situações vivenciadas.

No mesmo dia após o encontro evidenciamos episódios significativos no contexto escolar: no recreio os alunos procuraram ficar juntos, ora brincando, ora vendo outros alunos brincarem, mas não brigavam; Felício não foi visto junto a eles; Gilmar ficou por perto observando os meninos brincando de bafo. Após o recreio a professora não comparece na escola e os alunos ficaram aguardando, junto com a pesq-col, dentro da sala. Aproveitaram esse momento para conversar, em que as meninas reclamaram da musicoterapia com afirmativas como *“não gosto da musicoterapia porque a tia gosta mais do Felício e defende ele”*(sic).

No **6º encontro**, alguns fatores influenciaram nas ações musicoterapêuticas antes, durante e depois do encontro com os alunos. Antecedendo a atividade (que realizamos num dia diferente do programado devido as alterações no cronograma escolar com um feriado próximo), um fato marcou algumas inter-influências do contexto escolar na musicoterapia: uma professora da escola nos interpelou e sustentou, com veemência, que não utilizássemos as carteiras em nossa atividade, justificando serem novas. Reagimos escutando-a atentamente.

No entanto, outro fato também ocasionou influências no espaço-tempo na musicoterapia. No momento em que a turma estava na fila, a CoordTI solicitou falar com os alunos dentro da sala, agindo, ao entrar, com atitudes de recolher diversos objetos (figurinhas, celulares etc), numa postura muito autoritária, obtendo reações adversas dos mesmos (reclamações, choros, emburrações etc). Antes de sair a CoordTI afirmou, em entonação alta e firme: *“gente, vocês estão aqui para estudar, não é para virar bicho não”*(sic), em que os alunos reagiram silenciando-se.

Durante o encontro musicoterapêutico, os alunos manifestaram muita agitação e intensa ruídosidade. Um dos alunos constantemente insistia em subir nas carteiras e a MT colocava limites, não obtendo resultados junto ao mesmo. Com a presença da re-

criação musical através da música “Dança do Quadrado”, a MT tentou organizar as ações do grupo parodiando a música. Observamos que vários alunos se vincularam na proposta, embora outros se dispersassem iniciando ações provocativas e de agressões mútuas, com muita dificuldade na reestruturação de suas condutas. Gilmar (que antes ficava muito separado do grupo) participou junto dos demais e Felício iniciou uma aproximação com outro colega (que tinha a tendência de subir nas carteiras) manifestando ações de provocar as meninas ou se evadir da sala. Com a presença da música os alunos imediatamente começaram a se organizar para dançar, principalmente as meninas. Todas dançaram mesmo as que se auto-excluíam do grupo ou eram excluídas.

Constantemente interrompiam as ações uns dos outros, levando à descontinuidade das expressões e gerando muita evasão e atitudes elevadamente agressivas. A MT, numa atitude mais diretiva, solicitou aos alunos que se sentassem e assinalou seus comportamentos com entonação mais elevada. Ao escutarem a MT, os alunos reagiram silenciando-se, embora alguns ainda manifestassem muita agitação, entre eles Felício, o aluno que subia nas carteiras e o líder dos meninos, extremamente irriquietos. Depois de 22 minutos do início do encontro (com os alunos ainda manifestando muita agitação), encerramos o encontro para que participassem da atividade coletiva do colégio¹¹⁷, configurando outro fator de inter-influência no encontro musicoterapêutico. Objetivando finalizar aquele momento junto com os alunos, na saída da sala a MT pediu para verbalizarem suas impressões sobre o momento vivido, através do megafone, em que proferiram, em eco, suas sensações: “*ruim, não gostei*”(sic).

Interrompidos para a realização da atividade coletiva (Teatro da Dengue) nos deslocamos com a turma para o pátio, como mostra a Figura 33 (Ap. 3, slide 6). Observamos que durante a atividade a utilização da música se fez presente desde o início (através do uso de microfone com caixa de som amplificada em intensidade alta), em que a facilitadora utilizou uma paródia da música funk em voga na mídia (“*Piriri piriri piririm, alguém ligou pra mim*”) modificando o conteúdo da letra com assuntos sobre a dengue e solicitando que cantassem, todos juntos imitando-a, com a realização

¹¹⁷ Não foi possível efetivar o encontro em sua integralidade devido a escola ter programado uma atividade coletiva com a participação de todos os alunos, a ser realizada no pátio da escola. Não fomos comunicados, anteriormente, sobre a atividade que se realizaria, sendo avisados *na hora* em que aconteceria, ou seja, com a entrada da CoordTI no meio do encontro nos avisando que deveríamos dispensá-los para assistirem ao evento.

de gestos (também por imitação e em sincronia). Quando se agitavam um pouco mais, a facilitadora (usando o microfone) pedia que fizessem silêncio, afirmando que se continuassem com a agitação e ‘barulho’ voltariam para as salas de aula, ao qual eles reagiam ficando mais quietos e diminuindo a intensidade sonora de suas conversas. Depois foi realizado o teatro de fantoches, no qual os alunos ficaram bem atentos, todos voltaram para suas salas.

No retorno à sala, os alunos do 3ºanoY entraram muito agitados e novamente a MT utilizou de entonação firme solicitando que os alunos organizassem as carteiras, pois o lanche estava sendo servido. Quando o sinal do recreio tocou a turma saiu para o pátio, realizando a expansão do horário com dois alunos, entre eles o líder dos meninos, que se apresentaram extremamente agitados nesse dia. Porém, Felício se aproximou e empurrou o líder que ao cair no chão bateu com as costas na carteira, reagindo com acesso de fúria e violentamente. A mediação frente a esse conflito foi influenciada com a entrada da CoordTI retornando com toda a turma e exigindo que ficassem dentro da sala informando que estavam sem recreio. Diante da situação, nos deslocamos para a sala da coordenação com os dois alunos (após nossa solicitação e consentimento dado pela coordenadora).

Nesse espaço-tempo musicoterapêutico (atrás dos armários da coordenação), como mostra o Exemplo 4 A (DVD, faixa 24), realizamos uma intervenção breve com os alunos, ficando por volta de 20 minutos com eles. Utilizamos a improvisação vocal cantando sobre as ações vivenciadas e assinalando sobre suas reações, proporcionando a reflexão sobre as mesmas e possibilitando a re-significação dos conflitos. Percebemos que um dos alunos posicionava se esquivando, querendo sair da sala; o líder dos meninos mantinha-se com semblante fechado e voz austera. A partir da mediação da MT com os instrumentos musicais, os alunos iniciaram suas expressões, fazendo-nos conhecer alguns aspectos sobre os conflitos emergidos: o líder dos meninos afirmou, veementemente no seu discurso, que *“ficou ruim porque o Felício entrou para o colégio...desde o dia em que ele entrou”*(sic), continuando com *“eu queria que ele fosse embora”*(sic); com as intervenções sonoro-musicais e verbais da MT, o aluno foi modificando seu semblante, permitindo-se cantar junto com o colega a música “Eu queria mudar” (presentificada nesse espaço-tempo pelos próprios alunos); a MT assinalou sonoramente as ações vivenciadas com questinamentos sobre as reações emergidas, em que o líder manifestou-se mais aberto, como mostra o Exemplo 4 B; o outro aluno mantinha-se numa atitude de fuga, até evadir completamente desse

momento indo para o recreio. O aluno manteve-se no local embora continuasse um pouco fechado, fazendo-nos associar uma atividade gráfica (fazer um desenho) que o aluno aceitou prontamente, como mostra a Figura 34 A e B (Ap.3, slide 6), fazendo emergir algumas modificações na sua expressão. Em seu segundo desenho (que solicitou espontaneamente fazer) observamos mudanças na expressão, que ao finalizar o aluno mostrou-se mais tranquilo e saiu sereno para o pátio.

Depois do encontro, ficamos sabendo de alguns fatos: foi-nos relatado que a professora brigara com os alunos ao fazerem o relato sobre o 5º encontro (no qual dançaram em cima das carteiras), definindo uma semana de castigo, sem recreio, tanto no turno matutino quanto no vespertino, este a ser mantido pela CoordTI. Compreendemos, assim, o porquê das ações elevadamente desestruturantes dos alunos durante o 6º encontro de musicoterapia: foram punidos quando, provavelmente, relataram a experiência prazerosa que fora vivenciada pela turma.

Realizando a **leitura e análise musicoterapêutica**, observamos a presença de diversos fatores inter-influente advindos do contexto escolar que levavam à intensificação de condutas inadequadas. Também foi possível conhecer as percepções dos alunos sobre o aluno Felício, expressões provavelmente representativas das percepções da turma sobre o mesmo, confirmando a configuração de um movimento de exclusão e não aceitação pelo grupo.

Ao fechamento do primeiro semestre, diversas ações foram realizadas, constituindo o início das ações musicoterapêuticas interdisciplinares, em que objetivamos apreender diversos dados em variados *locus* de informações à compreensão sobre as condutas dos alunos após o início da musicoterapia:

1) entregamos um cd com canções e cópia das letras¹¹⁸ para a vice-diretora, propondo sua utilização durante os recreios objetivando verificarmos, conjuntamente, as reações dos alunos frente ao estímulo sonoro. Observamos que a escola utilizou o material em apenas um dia, durante o primeiro semestre.

¹¹⁸ Coletânea “Cantar brincando...Brincar cantando!”, coordenação Ir. Míria T. Kolling, São Paulo: Paulus, 2006. São diversas músicas e brincadeiras coletadas pela Ir Míria em diversos Encontros de Liturgia e Canto Pastoral pelo Brasil. Compõe-se de um cd com 36 músicas e um livreto com as partituras cifradas e com letras das canções, algumas com sugestões de movimentações corporais, sendo ilustrado com temas infantis, por Rogério Coelho. Como exemplo, vide anexo no DVD faixa 7, “Só porque você veio” (recolhido por Tiago e anotado por Ir. Míria em Natal-RN). As músicas contém, em suas letras, conteúdos com temas de valorização e acolhimento entre pessoas diferentes, manutenção de clima alegre e afetivo, permeados por expressões cristãs.

2) ampliamos a recolha de dados com a realização das entrevistas abertas acerca da História Sonoro-musical¹¹⁹ junto aos pais de alguns alunos. Durante as entrevistas abertas com os pais, configurando-se mais como uma “conversação espontânea”, visto que para além da apreensão de dados proporcionamos algumas reflexões sobre o enfrentamento de situações difíceis junto ao tutelado, aproveitamos para fazê-los refletir e buscar por formas diferentes à resolutividade dos conflitos. Observamos que os pais atenderam prontamente a solicitação de comparecimento na escola, porém demonstraram um estranhamento durante a entrevista ao serem perguntados sobre músicas preferidas deles e dos filhos, ao serem ouvidos nas queixas familiares e dificuldades pessoais, bem como ao ouvirem dicas diferentes à resolução dos conflitos¹²⁰.

3) devido as ações e reações observadas nas condutas psico-musicais dos alunos bem como os dados apreendidos sobre as reações da professora frente aos relatos dos alunos e atitudes de outros docentes, solicitamos a viabilização de momentos reflexivos breves com os professores que ministram aulas para a turma, prioritariamente aqueles que ficavam com todo o agrupamento. A proposta foi bem aceita pelos gestores, embora encontrássemos dificuldade na efetivação do encontro devido a falta de horários em comum ou disponíveis entre os professores, permeadas por discursos muito presente nos atores do contexto escolar: “*não tenho tempo...*” ou “*tenho que ficar com minha turma...*”(sic). Nesse momento observamos que a figura da vice-diretora se diferenciava dos demais, visto que junto a MT manifestara maior disponibilidade quando das conversações espontâneas e manifestando adesão na efetivação das propostas.

Neste momento descrevemos alguns dados sobre as ações musicoterapêuticas realizadas no colégio, objetivando verificar a presença ou não de fatores que minimizam ou intensificam a presença das dificuldades de aprendizagem. Percebemo-nos atuando multidirecionalmente dentro do contexto escolar, dando início à expansão da aplicabilidade da musicoterapia no contexto escolar, avançando ao entendimento e proposição de modificações nos diversos fatores do ambiente educativo, configurando, aos poucos, o delineamento da *Construção Musicoterapêutica Integrada*. Na data de

¹¹⁹ Durante o período inicial do processo musicoterapêutico são coletadas informações, através de entrevista estruturada, sobre os estímulos sonoros e musicais que fazem parte da história de vida dos sujeitos, constituindo sua história sonoro-musical.

¹²⁰ Um exemplo que caracteriza essa ação foi a entrevista com a mãe do aluno líder da turma. Nas informações coletadas ficamos sabendo das punições severas que o pai imputava ao filho, bem como da frustração da criança com o distanciamento da irmã-materna (com quem vivenciava um vínculo muito afetivo), culpabilizando o pai pelo fato. Na entrevista semi-aberta associada a conversação espontânea, refletimos com a mãe sobre as reações do filho frente as situações de frustração.

17/06/09 efetivamos ações musicoterapêuticas em três instâncias: com os professores; com o grupo de alunos; e com três alunos que apresentavam atitudes bem agressivas (Felício e mais dois alunos).

Realizamos a primeira **escuta reflexiva musicoterapêutica com os professores**¹²¹, no qual nesse espaço-tempo diferenciado (no intervalo do almoço entre 12 e 13:30 h) objetivamos compreender e refletir acerca de alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem. Através da experiência musical¹²², verificamos que as reações dos sujeitos-participantes foram manifestadas primeiro na recusa em escrever o nome do aluno-problema e depois em dançar com esse aluno, caracterizando uma certa resistência ao contato com o objeto representado, em que em suas posturas e movimentações corporais contidas, como mostram as Figuras 35 A e B (Ap.3, slide 7), evidenciaram essa dificuldades. Ao serem estimuladas a trocar entre si os balões (alunos-problemas), suas expressões corporais, sonoras e faciais se modificaram, abrindo-se totalmente. Em suas falas no momento do processamento, como mostram as Figuras 35 C e D (Ap.3, slide 8), os docentes enfatizaram o quanto se sentiram leves ao dividir o aluno-problema (balão) com alguém, bem como não ficaram à vontade quando foi solicitado que ficassem sozinhos. No momento da reflexão¹²³ os professores ouviram, silenciosos e com expressões faciais de uma escuta atenta, sobre a música “Eu queria mudar” (Pacífadores)¹²⁴ e as condutas inadequadas dos alunos, impactando-os intensamente, como mostram as Figuras 35 E e F (Ap. 3, slide 8). A professora-regente

¹²¹ Os encontros ocorreram numa frequência semanal de uma vez, com registros em gravação de áudio e fotos autorizadas pelos sujeitos. As experiências musicais centraram-se nas experiências de “improvisação não-referencial” e “escuta para a ação” (BRUSCIA, 2000), associadas a objetos do cotidiano musicais e/ou instrumentos sonoros não convencionais. Eram seguidas de momentos para verbalização sobre o vivenciado e *escuta* de novas percepções, ou seja, efetivava-se a troca de experiências descritas nos discursos dos participantes bem como da percepção da musicoterapeuta, configurando um momento de *escuta reflexiva*. Essa ação, que denominamos de *escuta reflexiva musicoterapêutica*, foi estruturada a partir do Estudo Piloto realizado anterior a pesquisa. Justificamos a eleição por essa denominação por compreendermos a ação musicoterapêutica como um momento de formação *in loco*, avançando para além da apreensão de conteúdos e teorias e constituindo-se como um espaço e tempo de escuta das aprendizagens adquiridas, favorecendo um processo reflexivo que oportunizava a auto-percepção e auto-conhecimento sobre suas dificuldades intra e interpessoais e a *escuta reflexiva* sobre a prática pedagógica.

¹²² Propomos a experiência musical receptiva “escuta para a ação” (BRUSCIA, 2000), associando músicas para movimentarem-se livremente com objeto lúdico (um balão onde escreveriam, antes da movimentação, o nome de um aluno problema do 3ºanoY).

¹²³ Durante a reflexão conjunta (3º momento ou teorização), proporcionamos a visualização de algumas imagens apreendidas nos encontros musicoterapêuticos, *dando a conhecer* aos participantes sobre algumas manifestações dos alunos e as possíveis mensagens expressas através de suas condutas psico-musicais, compreendidas a partir de nossa leitura e análise musicoterapêutica. A temática utilizada para a reflexão foi sobre apreender as condutas dos alunos como indicadoras de mensagens intra ou inter-relacionais.

¹²⁴ Para acessar a música utilize o DVD faixa 8.

afirmou que “*não sabia que meus alunos eram assim*” (sic). Em seus *feedbacks* sobre o vivenciado trouxeram afirmativas que se referiam à percepção da importância de se conscientizarem sobre a responsabilidade na formação dos alunos considerando as necessidades e individualidades dos mesmos. O discurso da professora-regente esteve focado na responsabilidade da família e do grupo gestor junto aos alunos para melhor atendê-los. Na finalização, terminaram seus comentários com solicitações de dicas para realizarem com os alunos.

Observamos na **sala de aula** (logo após essa ação musicoterapêutica) a presença de alguns movimentos diferentes na prática docente: a professora-regente elogiou os alunos por uma produção de desenho; ajudou alguns alunos se deslocando até suas carteiras, até mesmo junto a Gilmar; estimulou a atividade de conversação sobre o tema amizade e parcerias; fez a discussão de texto produzido com a participação ativa dos alunos levando à construção coletiva. Porém, quando os alunos relataram alguns conflitos a docente reagiu como de costume. Os alunos, por sua vez, manifestaram uma expectativa quanto ao encontro de musicoterapia.

Simultaneamente a esse momento da sala, realizamos o **atendimento combinado**¹²⁵ com os três alunos, em que observamos uma adesão, sem dificuldades, às atividades propostas pela MT, se expressando interativamente e com aceitação de trocas. Felício vinculou-se facilmente à experiência demonstrando ótima capacidade melódica, cantando muito afinado e no ritmo. Trouxe a canção *Amigo Locutor* (Vitor e Léo)¹²⁶ e realizou um desenho significativo com alguns elementos presentes no desenho feito no 3º encontro. A maior dificuldade dos três alunos manifestou-se no momento da finalização do atendimento, com reações caracteristicamente provocativas e desafiadoras (subindo nas carteiras, agindo com fuga e retorno constante a sala ou esquiva). Com o sinal do recreio todos os alunos saíram indo brincar no pátio, mesmo os alunos da sala de aula.

¹²⁵ O atendimento combinado em separado do grupo foi acordado junto com a coordenação e a professora-regente dias antes dessa data, em que relatamos sobre a necessidade de efetivarmos esse espaço-tempo. Iniciamos sua efetivação a partir do aceite dos mesmos, principalmente da docente. Junto aos coordenadores solicitamos a participação dos três alunos em outras oficinas quando do encontro musicoterapêutico com a turma. Para o atendimento combinado, planejamos a experiência de tocar nos instrumentos (dispostos em cima de 4 carteiras, uma para cada objeto sonoro) associado com a brincadeira de trocar de lugar ao trocar de música (som mecânico). Ao fechamento proporcionamos a construção de um desenho livre sobre o vivenciado.

¹²⁶ Para acessar a música utilize o DVD faixa 09.

No mesmo dia, após o recreio, realizamos o **7º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO**¹²⁷, dando continuidade aos objetivos anteriores. O grupo apresentou muita dispersão nesse dia, sendo necessária maior diretividade da MT. Alguns alunos se isolaram (entre eles Gilmar) frente a desorganização dos demais, como expresso nas Figuras 36 A, B, C e D (Ap. 3, slide 9). A dificuldade de escutar as consignas e as músicas acentuou-se bastante, mesmo utilizando as canções emergidas no grupo. Com as músicas eles aderiram rapidamente na atividade, cantando e dançando, mas logo os meninos voltavam com os comportamentos provocativos (como brincar de fugir/correr e lutinha) que levavam às heteroagressões, entre eles o líder dos meninos. As condutas desafiadoras, opositoras e altamente agressivas foram as atitudes mais presentes nas condutas psico-musicais dos meninos, tendendo a não-adesão das propostas e pouco se permitindo serem movimentados pelas músicas. Observamos que com a presença do rap *Eu Queria Mudar* proporcionava uma intensificação de ações inadequadas, aumentando a ruidosidade das falas e as ações provocativas, embora agregasse os meninos que cantavam coletivamente e dançavam os gestos típicos do estilo musical.

As condutas das meninas se configuravam, cada vez mais diferenciadas: tendiam a formação de um sub-grupo; se organizavam para dançarem juntas e com gestos iguais, imitando a líder; mantinham-se afastadas ou as vezes isoladas (sentadas nas carteiras, debaixo das mesas etc), distantes das brigas dos meninos; e quando não eram atendidas se dispersavam do grupo e da atividade. Quando eram colocadas suas músicas, aderiam em quase sua totalidade, levando os meninos à manifestação de provocações junto às mesmas. Com a mediação e interação da MT (estimulando-os a dançarem junto ou dançando junto com alguns alunos), os meninos ainda continuavam com as mesmas ações. Os objetos sonoros eram utilizados mais para catarse e disputas (entre os meninos) do que para integração grupal, dispersando em muito o grupo. Chamou-nos a atenção o afastamento realizado por um aluno que se assemelhava, em alguns momentos, às atitudes de Gilmar, ou seja, não interagia com os demais. Gilmar tentava se integrar no grupo dos meninos brincando de luta, mas se afastava quando percebia o aparecimento das ações desestruturadas e agressivas, configurando uma

¹²⁷ O planejamento das experiências musicais mantém-se o mesmo, continuando com a escuta para a ação (BRUSCIA, 2000), especificamente ouvindo músicas gravadas para dançar, objetivando a integração grupal.

conduta psico-musical alternada entre *estar junto* e *se afastar*, mesmo que ficando próximo.

Dentre os episódios de conflito acentuado, ocorreu, novamente, um momento de desestrutura do líder dos meninos, em que observamos que desde o início do encontro ele se encontrava irritado com alguns colegas, provocando-os para brigar. Durante o manuseio dos objetos sonoros pelos meninos, com gestos impulsivos, o aluno foi atingido por um objeto (sem intencionalidade de outro aluno), manifestando a mesma atitude de fúria, sendo necessária a intervenção física da MT, como mostra a Figura 37 A, B, C e D (Ap.3, slide 10), mediado com a presença empática (abraçando-o, acolhendo-o, em sua desestrutura durante o tempo que precisou) e da escuta atenciosa dos colegas (algumas meninas falavam constantemente para ele “*se acalmar*”). Ao tocar a música “Eu queria mudar” no teclado (parodiando com conteúdos que assinalam as reações dos alunos e sugerindo novas atitudes), observamos que a experiência musical chamou a atenção dos alunos, como mostram as Figuras C e D (Ap.3, slide 10), na qual reagiram agrupando-se, atentos e cantando com intensidade sonora amena, levando à diminuição da agitação motora. Os alunos se aproximaram do colega, amparando-o através do canto e do contato, que começou a se auto-reorganizar rapidamente e a extinguir seu comportamento de fúria. Depois, cada um se expressou no teclado tentando imitar a MT ao tocá-lo e integrando o grupo em quase sua totalidade, como mostra a figura 38 (Ap. 3, slide 11).. Finalizamos esse encontro sem o momento da extensão individualizada.

Na **leitura e análise musicoterapêutica** percebemos que a não-aceitação dos alunos, especificamente do líder dos meninos, não era somente focada no aluno Felício, direcionando-se aos demais colegas. A presença das músicas favorecia a re-organização interna e a integração grupal, na qual a canção e o teclado configuraram-se como objetos integradores do grupo (BENZON, 1985)¹²⁸. A intervenção através do canto improvisado, assinalando as ações e interrogando verbal ou musicalmente quando da presença de conflitos e atitudes inadequadas, proporcionava aos alunos escutarem diferentemente sobre suas ações e reações. Nos dados recolhidos junto aos professores, gestores e coordenadores, verificamos a percepção de um possível distanciamento entre os docentes, ocasionando a falta de diálogo e a presença de percepções equivocadas.

¹²⁸ Objeto integrador é “o instrumento de comunicação terapêutica, que envolve a relação vincular de mais de duas pessoas entre si. É o instrumento que favorece a integração vincular de um determinado grupo” (BENZON, 1988, p.58).

Observamos na sala de aula, no dia seguinte, que a prática pedagógica mantêve-se a mesma, aliada à aplicação de atividade avaliativa (prova), em que algumas condutas espontâneas e diferentes também foram observadas junto aos alunos: Felício percutia na mesa com o lápis e solicitou ajuda para a professora expondo suas dificuldades sobre as tarefas, embora não tenha sido atendido, fechando-se e ficando calado; uma aluna dança enquanto se desloca pela sala; um dos alunos com problemas de condutas melhora seu comportamento, realizando as atividades; aumentam as falas com temáticas relacionadas às situações vivenciadas no ambiente familiar; também trazem canções enquanto conversam alto; mas ainda delatavam os colegas. Após o recreio o líder dos meninos canta uma paródia de música sertaneja: “*tudo o que eu quero é fugir da escola, quero que demita a professora de história, odeio português, pirou inglês...*”(sic). A reação da professora foi a mesma de momentos anteriores.

Percebemos que a música começa a fazer-se presente no cotidiano dos alunos para além dos encontros musicoterapêuticos. Assemelhava-se com as condutas presentes nesses e advindas de outros espaços e tempos de aprender, tais como dar cambalhotas, cantar palavras em inglês (aprendidas nas aulas de acrobacia e inglês), bem como algumas condutas inadequadas como fugir, agredir, discriminar etc. A partir dessas percepções, nos indagamos: *Estariam levando suas aprendizagens vivenciadas na musicoterapia para outros locus? De que espaços e tempos estariam trazendo as condutas inadequadas aprendidas?*

No **8º e 9º ENCONTROS MUSICOTERAPÊUTICOS** estabelecemos verificar suas ações e reações frente a situações similares as vivenciadas na sala de aula, desde a disposição física das carteiras até o uso de materiais gráficos¹²⁹.

No **8º encontro** os alunos entraram ruidosos, mas logo se organizaram sentando nas carteiras dispostas de forma diferente (em filas e duplas). Alguns alunos reagiram solicitando a disposição dos encontros anteriores. Os meninos ainda evadiam da sala, porém a ruídosidade e as heteroagressões diminuíram, ficando quase nulas,

¹²⁹ Nos encontros que se seguiram, **8º e 9º encontros musicoterapêuticos** (19 e 24/06/09) integramos todos os alunos da turma, visto que não seria possível dar continuidade nos atendimentos combinados (estavam realizando provas durante a semana). Propomos atividades menos agitadas que reduzissem seus ritmos corporais. No 8º encontro os alunos encontram a sala com uma disposição circular e duas carteiras ao centro, uma de frente para a outra. Planejamos estimulá-los à construção de desenhos como composição de uma música, a ser apresentada em dupla posteriormente no “palco”. Foi proposta a utilização do repertório do cd fornecido à escola, durante a construção do desenho. Visto que os alunos se encontravam em período de provas, objetivamos trabalhar com um repertório diferente, sem a presença dos instrumentos sonoros, favorecendo experiências menos intensas.

embora suas tolerâncias ainda se apresentavam baixíssimas, como discutirem sobre os seus lugares e logo se envolvendo em discussões. Com a música da acolhida observamos que os alunos se organizaram rapidamente. Algumas meninas começavam a dançar no final da sala sendo lideradas por outra aluna e que se opunha às solicitações da MT. Outras condutas psico-musicais foram manifestadas depois de alguns momentos: a ruidosidade começou a se elevar, impossibilitando se escutarem mutuamente; os meninos iniciavam com comportamentos provocativos ou sabotadores quando não atendidos em suas solicitações (desligar o som).

As condutas iniciais foram se modificando quando da introdução da experiência musical (estimulá-los a desenharem para fazerem uma composição). Inicialmente mostraram dificuldade em aceitar a atividade, que ao ser denominada como “composição” foi aderida por todos os alunos. Em seus desenhos representaram figuras relacionadas a atividade, como mostram as Figuras 39 A, B e C (Ap.3,slide 12). A motivação e envolvimento dos alunos para desenhar aumentava quando da presença das músicas tocadas em que aceitavam o repertório novo. Felício, inicialmente recusou a fazer o desenho, fazendo-o depois no quadro negro. Ao ser estimulado pela MT para utilizar a folha, o aluno solicitou ajuda e presença constante da mesma, insistindo mesmo através de atitudes inadequadas. Gilmar não quis fazer o desenho e manifestou a evasão da sala. Nas apresentações da atividade todos mostraram seus desenhos e cantam sobre o que fizeram, aceitando a formação em duplas ou trios, sem dificuldades na participação de todos.

Neste dia, a extensão do encontro se configurou de forma diferente. Com a finalização da atividade os alunos solicitaram para serem ajudantes (solicitavam para serem um só ajudante), em que a MT atuou dividindo o material e favorecendo que vários alunos realizassem essa ação, isto é, fossem ajudantes. Segurando os objetos, nos deslocamos, todos, para a sala dos professores, em que no trajeto a ação foi permeada pela imaginação dos alunos que afirmavam estarem “*viajando com a tia Sandra para Brasília*”(sic), com manifestações de muita espontaneidade. Ao chegarmos na sala dos professores, encontramos a professora-regente que recebeu demonstrações de afeto de vários alunos, contagiando os presentes. A professora sorria e indagava sobre o que havia acontecido.

Nesse mesmo dia foi realizada a primeira tentativa de colocação da **música no recreio** pelos gestores e a coordenação pedagógica (sobre o cd vide p.163, em nota). Observamos que os alunos se aproximaram, quase que imediatamente, da fonte sonora

(o som mecânico colocado perto da coordenação), estranhando as músicas e querendo retirá-las ou ainda dispersos pelo pátio. Aos poucos começaram a se aproximar cantando e dançando, como mostram as Figuras 40 A, B, C e D (Ap.3, slide 13), sendo possível verificar como a música agregava-os. Os alunos do 3ºanoY, por sua vez, se aproximaram da MT trocando afeto com bastante intensidade. Felício e algumas alunas demonstraram muito afeto, sendo que o primeiro demonstrou algo mais significativo em sua postura e expressão facial: uma imensa tristeza.

Após o recreio, os alunos realizaram a atividade avaliativa de português na qual não foram verificadas alterações na paisagem sócio-relacional da sala. Algumas ações foram observadas, como a dificuldade intensa de Felício em responder algumas questões e levantando a mão diversas vezes ou perguntando de longe para a professora, não obtendo orientação mas apenas críticas, sendo atendido somente depois de algum tempo. Outros alunos apresentam dificuldade sendo orientados pela professora ou vivenciando situações de impaciência junto a mesma. Os alunos que entregam as provas são solicitados a fazerem desenhos e, enquanto o fazem, começam a cantar ou fazer comentários sobre diversos assuntos. Quase ao final da prova Gilmar tenta ajudar Felício na procura de palavras para completar a prova, mas a professora afirma para ele (Felício) *“não entrar na onda do Gilmar, que ele não sabe”*(sic). Todos os alunos entregam a prova, recebem um material feito em sala, guardam seus cadernos no armário e saem. Felício ainda está com a prova e a professora o ajuda.

Na **leitura e análise musicoterapêutica** percebemos que as inter-influências das experiências musicais não se restringiram apenas ao grupo do 3ºanoY, sendo possível verificá-las, também, em outros espaços e tempos do espaço escolar como no recreio com a presença da música. No encontro musicoterapêutico, as recusas quanto às ações novas (músicas e disposição das carteiras diferentes, atividade de desenhar) evidenciaram uma possível inflexibilidade e dificuldade em aceitar situações diferentes, tendendo a um envolvimento somente quando das situações já conhecidas. No desenho realizado por Felício observamos que representara sua integração no grupo bem como uma necessidade de ser o centro das atenções, semelhante às suas condutas psicomusicais, demonstrando muita dificuldade em ceder ou dividir a atenção da MT .

Nos dias que se seguem a paisagem sócio-relacional da sala de aula fica mais tensa devido à entrega das notas.

No 9º encontro (24/06/09, último encontro musicoterapêutico do primeiro semestre) utilizamos de atividades com recursos gráficos e musicais para os alunos se expressarem, tendo como tema suas vivências na musicoterapia¹³⁰. Os alunos manifestaram sua vinculação através de intensa agitação e com muita dificuldade em se organizarem (principalmente os meninos), apresentando nível elevado de evasão da sala.

Verificamos que no momento do desenho, com a ausência da música, os alunos ficavam agitados e ruidosos, tendendo a apresentar atitudes provocativas. Depois de algum tempo com essa elevada dispersão (resistindo à realização da atividade/desenhar), a MT propõe outra atividade (dançarem ao som das músicas trazidas) que é aceita primeiramente pelas meninas. Iniciando com as imitações corporais muito semelhantes aos adultos, utilizaram suas blusas de frio colocando-as por baixo das blusas do uniforme para imitarem ter seios grandes, ou com algumas variações ao imitarem estarem gestantes. Duas alunas mostraram resistência à liderança de líder das meninas, entre elas a aluna que era discriminada pelo grupo e a segunda líder, ocasionando o rompimento do grupo das meninas. Os meninos provocavam as meninas denominando-as com rotulações e brincando de correr atrás das mesmas. Com a inserção de músicas diferentes (associadas à movimentação corporal dirigida em que a MT fazia propostas de ações mais espontâneas e menos imitativas dos alunos líderes), os alunos se organizaram rapidamente diminuindo os comportamentos inadequados, não recusando as músicas e continuando com a participação na atividade, nem mesmo desligando o som (ação anterior muito recorrente nos meninos). As ações adultizadas, das meninas diminuíram, direcionando-se para gestos mais infantis, em que até mesmo Nilva e Beatriz (sempre distantes nas danças devido ao fator religioso) se integraram ao grupo. Ao ser tocada a música do estilo funk verificamos que as meninas voltam a reproduzir comportamentos que imitam adultos, discutindo e brigando entre si, pois as duas líderes ora integravam ora dividiam o grupo. As trocas de músicas eram vivenciadas sem conflito por ambos os grupos, embora não se integrassem, isto é, meninas só dançavam com meninas nas músicas delas (funk) e os meninos só dançavam

¹³⁰ Objetivamos realizar o fechamento dos encontros do primeiro semestre, estimulando-os a representarem o que mais haviam gostado na musicoterapia, proporcionando um momento de *feedback* a partir da reflexão sobre o vivido. Novamente utilizamos de material gráfico para expressão e posterior apresentação ao grupo através do canto improvisado com uso de instrumentos musicais que escolhessem.

com meninos e na música deles (rap)¹³¹. O encontro encerrou normalmente, sem dispersões ou conflitos entre os alunos.

Nos dias que se seguem outros dados importantes foram recolhidos favorecendo um maior entendimento sobre as situações ou condutas expressas pelos alunos. Em “conversação espontânea” com os gestores, buscando apreender sobre as reações posteriores ao primeiro encontro com as professoras (1ª escuta reflexiva musicoterapêutica), ouvimos terem percebido a atitude atenta dos docentes querendo entender os alunos, embora se queixassem da postura da professora-regente apresentando um afastamento e negação dos conflitos nas condutas dos mesmos. Escutamos atentamente essa percepção dos gestores, deixando-os explicar suas compreensões espontaneamente, em que relataram sobre a não-interação dos docentes e uma tendência à culpabilização de outros frente as condutas inadequadas dos alunos. Mediante esses aspectos explicitados, solicitamos a realização de outro momento com os docentes que foi aceito pelos gestores.

Na segunda **escuta reflexiva musicoterapêutica com os professores**, estabelecemos como objetivo proporcionar uma reflexão sobre suas percepções e as construídas a partir dessas¹³². Durante a experiência musical os professores demonstram diversas reações, como mostram as Figuras 41 A e B (Ap.3, slide 14), desde estranhamento até atitudes de esQUIVA. Com a exploração sonora tocam sem constrangimento nos objetos sonoros, vivenciando um ambiente de ludicidade, alegria, como mostra a Figura 41 C. Em seus depoimentos no momento do processamento, os docentes relataram suas impressões sobre os objetos com afirmativas como: *“quando eu peguei esse chocalho de chaves, me lembrei das chaves que ficamos usando para abrir e fechar os portões da escola...me deu arrepio”* (sic vice-diretor), como na Figura 41 D, sendo escutada atentamente pelos colegas, que também proferiram sobre suas lembranças despertadas. No momento da reflexão conjunta, como mostra a Figura 41 E e F (Ap.3, slide 15), a partir de algumas contribuições teóricas discutimos sobre a *profecia da expectativa auto-realizadora* possibilitando a ampliação da compreensão sobre as inter-relações professor-aluno e demais atores, na qual verificamos que outras

¹³¹ Para acessar os exemplos musicais utilize o DVD faixas 8 e 10, respectivamente rap e funk.

¹³² Novamente no intervalo do almoço, entre 12 e 13:00 h, efetivamos o segundo encontro com os professores. Utilizamos instrumentos sonoros não típicos (kalimba) e objetos sonoros construídos a partir de objetos do cotidiano (ralo de fazer pamonha, colheres, tambor de plástico, chaveiro com chaves etc), para serem manuseados de olhos fechados, estimulados à percepção tátil e identificação do objeto. No momento da reflexão/teorização utilizamos uma apresentação em Power Point destacando a temática das representações efetivadas sobre os fenômenos (os alunos com DA) e suas ações/reações manifestadas.

aprendizagens eram adquiridas proporcionando a ampliação do olhar sobre as manifestações dos alunos e, principalmente sobre as reações deles mesmos àquelas.

Em seus feedbacks, os professores afirmaram se perceberem “*mais tranquilos e relaxados*”, embora suas falas dessem ênfase mais nos fatores causadores advindos do contexto familiar dos alunos do que sobre suas auto-percepções. Ao serem questionados sobre a transferência do vivenciado para a prática pedagógica, afirmaram: “*ter mais paciência, tentar entender melhor os alunos, saber qual o problema deles para tentar ajudá-los*” ou “*devemos conhecer a história dos alunos para facilitar o processo ensino-aprendizagem*” ou a fala da professora-regente “*nova disposição. Recomeçar outra vez*” (sic). Ao fechamento do encontro, proporcionamos um momento para a escuta da auto-percepção sobre as experiências vivenciadas, seguida da audição de uma música.

Logo após esse momento observamos alguns *matizes* que desvelaram o emergir de possíveis mudanças, tais como: as ações efetivadas durante a atividade avaliativa (prova de matemática) em que a professora ajudou alguns alunos em suas carteiras, principalmente Felício, acompanhando-o na execução da atividade; e ao sinal para o recreio liberando vários alunos e ficando apenas com alguns que ainda faziam prova. No dia seguinte algumas condutas diferentes foram observadas durante a aula, tais como: não realizaram a oração em eco, mas falando junto com professora; no momento da fila as crianças brincavam e conversavam entre si; ao entrarem na sala, organizaram as carteiras associando outros elementos, tais como o líder dos meninos trazendo a música “Dança do Quadrado” e sendo acompanhado por outros que reagem dançando e se deslocando para suas carteiras; começaram a manifestar ações como o empréstimo de materiais entre si; alternavam entre condutas contidas (silêncio) e alguns gestos espontâneos (cantar algum trecho musical, falar sobre algum assunto do contexto familiar). Porém, ainda faziam comparações entre si sobre as tarefas e provas, apontando os alunos que não faziam.

3.2 Os diversos discursos sobre o desempenho dos alunos

Ao fecharmos da recolha dos dados no primeiro semestre efetivamos algumas ações significativas à composição do musicodiagnóstico. Utilizarmos o termo

musicodiagnóstico (SMITH, 2003)¹³³, compreendendo-o como *uma das leituras possíveis* sobre as diversas manifestações dos sujeitos à configuração das DA. Buscamos apreender *como e com que significado* os discursos (expressão verbal, corporal, musical etc) são apresentados durante os encontros musicoterapêuticos iniciais junto aos alunos e nas demais ações musicoterapêuticas efetivadas.

Recolhemos diversos discursos, inseridos em *locus* diferenciados, acerca das condutas de aprendizagem dos alunos: nos registros da secretaria, nas informações do coordenador pedagógico, junto aos gestores e diversos professores, junto à professora-regente, nas observações do contexto escolar e da sala de aula, nas observações sobre o material escolar dos alunos, e nos documentos da escola. Acrescentando as condutas psico-musicais dos alunos na musicoterapia, todos os dados subsidiaram a triangulação com vistas à identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, verticalizando na eleição de dois alunos ao estudo: Gilmar e Felício¹³⁴.

A partir da recolha dos dados, elaboramos um quadro síntese, como mostra o Quadro 8 (Ap.3, slide 16 e 17), objetivando agrupar algumas informações e proporcionar uma visão dos alunos e suas condutas nos diferentes espaços e tempos vivenciados na escola. Apresentamos os dados apreendidos na análise, evidenciando alguns aspectos semelhantes e/ou diferentes presentes nos diversos discursos:

a) nos **registros da secretaria da escola**, os dados apreendidos sobre os alunos, como expostos na 1ª coluna, do Quadro 8, nos mostram que a maioria dos alunos mora muito longe da escola, em bairros afastados da região central. Dos alunos criticados por chegarem sempre atrasados, três moram perto da escola e três moram em localidades muito distantes, sendo um deles em outro município. A faixa etária dos alunos de 7 a 10 anos. Dentre os alunos três são de cor negra. Dois alunos apresentavam laudos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre eles o aluno

¹³³ A autora faz referência ao ‘musicodiagnóstico’ como um momento de vida do cliente, em que o musicoterapeuta busca realizar “o conhecimento das necessidades ou problemas sonoros, rítmicos e melódicos” (SMITH, 2003, p.47) ou a leitura da expressão sonoro-musical em relação com a constituição bio-psico-social do indivíduo.

¹³⁴ Justificamos essa eleição por diversos motivos: a) pelo quantitativo de dados obtidos de cada aluno DA, torna-se impossível realizar um estudo com todos eles. Desta forma, para o aprofundamento do estudo elegemos os dois alunos à exemplificação da investigação que propomos; b) a eleição desses alunos ocorreu a partir da observação de todos os dados coletados, onde as informações obtidas sobre os mesmos eram sempre referidas a grandes dificuldades, não somente no desempenho escolar, mas também nos fatores externos, tais como: história familiar com situações de abandono; relações conflituosas com os colegas do colégio; baixíssimas notas; elevado nível de dispersão etc; c) embora não apresentamos, nesse momento, os dados dos encontros musicoterapêuticos, os mesmos proporcionaram efetivar a eleição dos dois alunos, evidenciando a presença de fatores importantes à discussão das dificuldades de aprendizagem, principalmente relacionados a *paisagem sócio-relacional* dos ambientes de aprendizagem.

Gilmar. Também encontramos um documento elaborado pela equipe multiprofissional dando a conhecer sobre os encaminhamentos efetivados junto aos familiares desses dois alunos.

b) os **relatos sobre a história familiar**, efetivados pela coordenação pedagógica, gestores e professoras-regente, expostos na 2ª coluna, evidenciaram que a maioria dos alunos mora somente com as mães (12 alunos com estrutura familiar de pais separados), em situações sócio-econômica precárias. O ambiente familiar foi referido como caracteristicamente conturbado e com agressões psicológicas e ameaças físicas, com relatos de surras e até agressões excessivas. Essas circunstâncias eram descritas para a maioria dos alunos, entre eles Gilmar, apresentando sérios problemas inter-relacionais com os familiares e dificuldade de adaptação quando da inserção na escola. Nos dados sobre o aluno Felício a referência sobre a convivência recente com a mãe é muito considerada pelos gestores. Constam informações sobre seu déficit visual e carência de auto-cuidados, bem como alguns matizes sobre o alheamento da mãe.

c) os **relatos sobre o desempenho acadêmico dos alunos** no início do ano letivo constam dados sobre vários alunos, entre eles Gilmar (Felício não se encontrava na escola nessa época). Como podemos verificar nas 3ª e 4ª colunas, os discursos proferidos sobre as condutas dos alunos, através dos relatos das duas professoras-regentes, a de 2008 e a atual, mostram que a professora anterior relatou alguns dados acerca das dificuldades cognitivas dos alunos, embora descrevesse mais problemas de comportamento, como para Gilmar que referiu suas DA relacionadas ao comportamento. Na fala da professora-regente seu discurso descreve algumas capacidades apresentadas pelos alunos, mas dá ênfase aos comportamentos inadequados. Referente ao aluno Gilmar relatou sobre sua dificuldade em ler e escrever e no reconhecimento das letras, embora associasse suas DA à “*falta de interesse*”.

Ao final do semestre, durante “conversação espontânea” realizada com a professora-regente, ela afirma que o rendimento escolar da turma é “*bom, no geral*”(sic). Em referência aos alunos, agrega diversos termos tais como *preguiçoso, manhosa, copista e violento, emburrado, é o melhor aluno da turma... é líder* (sic), entre outros. Destacamos as considerações sobre os alunos Gilmar e Felício, na 5ª coluna do Quadro 8, em que ao primeiro é referido como a não observação de mudanças, enquanto ao segundo evidenciou algumas mudanças em sua participação durante as atividades pedagógicas. Deu-nos a conhecer sobre outras informações, tais como: ao ser questionada sobre sua percepção acerca das condutas dos alunos na musicoterapia e

possíveis mudanças a partir da inserção da mesma, a professora demora para iniciar sua fala e afirma ter percebido os alunos comentarem que *“a aula de música é boa”* (sic), continuando com *“não vi muito não, ainda não”* (sic) seguida de algumas afirmativas para cada aluno. Dentre os alunos citados, oito apresentam muitas dificuldades, entre eles Gilmar e Felício. Ao se referir ao primeiro, traz uma hipótese sobre o não-aprender do aluno associando a manifestações subjetivas, com afirmativas como *“parece que ele está querendo punir os pais deles, parecendo um castigo pros pais... parece que ele não quer escrever legível, ele não quer. Pelo fato dos pais serem separados, é uma forma dele estar punindo os pais”*(sic). Também utilizou em sua fala de alguns termos para se referir aos dois alunos, em que para Gilmar foram imputados termos como *“largado, não faz nada”* e para Felício referiu a seguinte expressão: *“não faz nada, mal cuidado pela mãe e agressivo, mal educado”*(sic).

Ainda afirmou ter percebido um aumento dos comportamentos inadequados nos alunos logo após o início da musicoterapia, observando que eles se apresentavam mais adaptados ao final do semestre, porém justificando essa melhora devido, somente, ao trabalho que ela vinha fazendo. Ao explicitar sobre o que proporcionava aos alunos, disse trabalhar questões relativas às discriminações inibindo o deboche dos alunos e suas agressões, enfatizando que abordava essas falas diariamente com eles, proferindo frases como: *“digo para os alunos: as pessoas vão mudar com você...a sua mãe, o que ela mais quer é ver você bem...se você tivesse estudado...Todos os dias eu bato nessa tecla, às vezes eu gasto mais de horas sobre esse assunto”*(sic). Segundo a professora-regente, os alunos reagem escutando-a calados.

Nesse encontro refletimos sobre o momento da acolhida na sala se configurar como um espaço-tempo gerador de comportamentos inadequados, sendo escutados atentamente pela docente e refletindo, junto com ela, sobre as possíveis significações nas condutas de aprendizagem apresentadas pelos alunos. O foco da reflexão girou em torno de alguns aspectos verificados pela docente e por nós, junto aos alunos, tais como: a falta de criatividade à resolução dos conflitos; as dificuldades de auto-expressão; o não-avanço acadêmico de alguns alunos; as diferenças nos vínculos dos alunos junto a ela e aos demais professores das oficinas. Refletimos sobre a necessidade de se considerar a aprendizagem como processo, demandando tempo para efetivar-se. Finalizamos a “conversação espontânea” com trocas de sugestões à resolução de

conflitos junto a turma¹³⁵.

d) nos **dados das advertências**, junto à CoordTI, como exposto na 6ª coluna do quadro 8, os alunos Gilmar e Felício apresentavam registros de ocorrências, isto é, advertências realizadas no turno vespertino. Porém, junto aos alunos que manifestavam elevada desestrutura nos comportamentos verificamos uma incidência de registros bem maior, sendo utilizadas expressões como “*bagunça a aula do professor das oficinas*” ou “*brigar com um colega*”.

e) através da participação no **Conselho de Classe**, os dados registraram os seguintes aspectos: nem todos os alunos foram citados ou relatados, bem como alguns alunos com dificuldades de aprendizagem não foram trazidos ao conselho, focando mais nos alunos com problemas de comportamento (entre eles Felício); o discurso da professora centrou no relato da indisciplina, com queixas e solicitações aos gestores para “*chamar os pais para conversar*”; foi apresentado um gráfico demonstrativo do desempenho dos alunos em cada ano escolar, que, segundo os gestores, é uma ação que faz parte do PDE, tendo como objetivo demonstrar, quantitativamente, os alunos com baixo desempenho, como mostra a Figura 42 (em anexo ou no Ap.3, slide 19). Observamos que, embora o gráfico evidencie o rendimento dos alunos e seus déficits em disciplinas específicas, não faz referência ao quantitativo geral dos alunos das duas turmas (do 3º ano) bem como não especificam os alunos com DA, impossibilitando verificar, realmente, onde se configuram as dificuldades. Junto aos **demais professores ou atores da escola**, alguns feedbacks são repassados, embora suas afirmativas evidenciem percepções vagas, mais generalizáveis, como por exemplo ao afirmarem “*o Felício está mais educado, diferente*” (sic).

Outros dados foram fornecidos pela coordenação pedagógica, outros pela professora e através das observações em sala, todos utilizados na análise:

- no protocolo denominado **resumo da avaliação bimestral**, referente ao segundo bimestre, foram registrados os seguintes dados: a disciplina com maior incidência de notas baixas foram matemática e ciências (6 alunos); os dados apontaram o baixo desempenho de Gilmar nas disciplinas de português, matemática, história e ciências,

¹³⁵ Na ocasião entregamo-lhes um cd propondo a utilização em diversos momentos nas aulas, tais como nas acolhidas da sala de aula ou em momentos em que buscasse motivar a turma ou em situações que necessitasse minimizar os conflitos entre os alunos. O repertório é similar ao cd fornecido para a escola, com o acréscimo de algumas músicas que a professora, em conversação espontânea durante o semestre, afirmara gostar. Objetivávamos possibilitar a transformação desse momento inicial do cotidiano da sala de aula num espaço e tempo para reflexão e expressão das experiências vivenciadas e das ações e reações que emergiram. A docente aceitou o material e mostrou-se aberta à sugestão.

sendo também referido como “aluno com necessidades especiais”; Felício obtivera baixo desempenho em português e ciências.

- os dados do **diário de classe** mostraram os seguintes aspectos: no 1º bimestre a maior incidência de notas baixas foi na disciplina de geografia (17 alunos, em que somente um não ficou com nota baixa), em que depois da atividade de recuperação 6 permaneceram com nota inferior a 5,0; a segunda incidência de notas baixas foi em ciência (12 alunos, recuperando 6), seguida de português (5 alunos, recuperando 1), matemática 3 alunos tiraram notas baixas (recuperando apenas 1). O aluno Gilmar ficou com nota baixa em todas as disciplinas (exceto em ensino religioso e artes). No 2º bimestre, como mostram os gráficos 2 A e B (Ap.3, slide 20), Gilmar manteve um desempenho muito baixo em todas as disciplinas, com exceção em geografia na qual elevou suas notas. Verificando a atividade avaliativa, observamos que as atividades eram associadas a respostas mais objetivas à marcação de uma opção. Felício¹³⁶ demonstrou bom desempenho nas disciplinas de português, história e ciências e conceitos baixos em matemática e geografia.

- nos **cadernos** utilizados em classe, observamos que a maioria dos alunos com *desempenho bom e notas acima da média* apresentam alguns aspectos semelhantes: organização do material com cadernos bem apresentados; organização espacial das letras (em cima das linhas e com margens) e boa ortografia; letra legível; tarefa totalmente respondidas. Os alunos com *desempenho superior* apresentam formulações de respostas pessoais (interpretação e/ou opinião) com facilidade. Nos cadernos dos alunos citados com DA, observamos uma elevada desorganização na apresentação do material, com muitos erros ortográficos e algumas tarefas incompletas, letras ilegíveis e trocas de letras.

- nos dados das **observações** verificamos aspectos importantes nas interações cotidianas efetivadas entre sujeitos e suas reações às mesmas. Nos registros sobre a *sala de aula* verificamos uma inconstância na relação entre a professora e os alunos tendendo à discriminação de alguns, geralmente aqueles que apresentavam muita dificuldade de aprendizagem ou comportamentos inadequados. A prática pedagógica configurava-se pela manutenção e repetição constante das atividades e inter-relações, embora em alguns momentos observados (que se apresentaram como poucos episódios)

¹³⁶ O aluno Felício não fazia parte da classe no primeiro bimestre. Embora iniciasse na escola a partir do mês de maio, foi considerado na pesquisa por entrar na turma antes do início dos encontros musicoterapêuticos.

ocorriam atividades diferenciadas na rotina da sala e que levavam à participação interativa dos alunos, que apresentavam condutas de motivação e interesse nas atividades propostas. Nas observações sobre o *contexto escolar*, verificamos um nível elevado de ruidosidade e comportamentos agressivos entre os alunos do colégio nos momentos coletivos, principalmente no recreio. Com a presença de comportamentos heteroagressivos percebemos um movimento semelhante ao efeito manada (em que a conduta inadequada de alguns alunos movimentam vários outros para ações semelhantes). Em conversação espontânea com a CoodTI, foi-nos confirmada essa percepção através do relato de suas impressões sobre esses momentos.

Nas *oficinas* observamos a presença de algumas ações autoritárias nas práticas de alguns professores, sendo influenciadoras nos comportamentos dos alunos tanto como reforçadoras quanto como geradoras de atitudes opostas e agressivas. Junto aos *gestores, os coordenadores pedagógicos e com alguns professores*, verificamos a ocorrência de uma falha na comunicação entre os atores do contexto escolar, ocasionando o seccionamento de informações. Também verificamos essa falha na comunicação junto aos alunos quando das alterações na rotina escolar, influenciando em suas condutas.

Os dados dos **encontros musicoterapêuticos** também foram utilizados na análise, em que verificamos algumas condutas psico-musicais que se mantiveram durante todo o primeiro semestre enquanto outras que se modificaram.

No início do processo, os meninos manifestaram elevada tendência à evasão, indo desde a saída da sala (principalmente quando não existiam fatores de impedimento como fechar a porta ou a proximidade da figura da CoordTI) até a dispersão da atividade. A *vinculação* apresentou-se associada ao foco de interesse, como por exemplo brincar da mesma brincadeira. As consignas, associadas à realização de uma ação adequada para obterem o desejado, tiveram maior adesão dos alunos, principalmente dos meninos. As meninas demonstraram maior adesão espontânea à atividade, embora também ocorram alguns momentos dispersivos mas sem evasão da sala. Algumas participavam da atividade ou ficavam próximas a MT, ou ainda se isolavam ou agrupavam em separado diante as manifestações agressivas, provocativas ou de intensa agitação dos meninos. Geralmente era verificado, junto às meninas, a presença da delação sobre alguns alunos que manifestavam comportamentos inadequados. Os alunos manifestaram escolhas diferenciadas: as meninas escolheram ficar em grupos em ações como dançarem juntas imitando a aluna líder; os meninos

escolheram diversas ações, tais como brincar de bafo (figurinhas), correr atrás uns dos outros, ‘brincar de luta’, às vezes culminando com brigas ou discussões. Outras ações isoladas eram percebidas: dar pulos ou piruetas (cambalhotas), passos de dança (como balé), fazer tarefa, ficar sentado na carteira observando. Escolheram estilos musicais muito presentes na mídia, como o rap, o funk e o gospel. Com a presença da música foi verificada uma influência significativa nas condutas dos alunos, com adesão quase imediata à atividade e ao agrupamento, unindo os alunos e favorecendo a organização espontânea das condutas. Também proporcionava a diminuição da ruidosidade e da movimentação motora, embora verificássemos que com as pausas na música (quando da interrupção da ação da MT para mediar conflitos) as condutas desestruturantes e dispersivas voltavam a emergir.

Seus *discursos verbais e não-verbais* apresentaram as seguintes características: muita dificuldade em parar um gesto impulsivo, com elevada presença de ações heteroagressivas (principalmente verificadas nos meninos); dificuldade de auto-organização frente às situações conflitantes, levando à maior dispersão ou desagregação do grupo; frente à ação de mediação da MT os meninos tendiam a elevar os conflitos; a presença de intensa movimentação motora concomitantemente com a intensidade sonora alta e falas simultâneas, agregando-se à elevada presença de ações heteroagressivas e competitivas, com ausente manifestação de colaboração; expressão melódica vocal (no canto improvisado) muito tímida, com tendência à fala e quase sem melodia; somente nas extensões dos encontros musicoterapêuticos e a partir do terceiro encontro os alunos iniciaram com a manifestação de trazer as canções, geralmente relacionadas às músicas da mídia; manifestação de algumas atitudes muito semelhantes às vivenciadas na sala de aula, como por exemplo para cantar levantavam a mão; falas com deboches ou rotulações direcionadas para alguns alunos; expressão corporal/dança apresentando gestos imitativos; manifestação de palavras de ordem, emergidas e lideradas pelo líder dos meninos (melhor aluno da turma); dificuldade de esperarem a satisfação de suas vontades ou pedidos, levando à desestrutura ou dispersão.

Suas *inter-relações* foram marcadas por: frequentes ações de exclusão de alguns alunos (direcionadas principalmente aos alunos Gilmar e Felício e outra aluna discriminada pelas meninas); ações de auto-exclusão; atitudes desestruturadas e dispersivas, que inviabilizavam a manutenção dos grupos ou a participação coletiva; culpabilização de alguns alunos pelas condutas inadequadas tornando-se alvo de muitas ações agressivas (o aluno Felício era sempre apontado pelo grupo e agredido por quase

todos os alunos); dificuldade dos meninos à participação coletiva, com intensa dispersão e tendência a provocações e agressões entre si. Esses aspectos levavam à configuração de discriminação e divisão da turma em dois grupos: o das meninas (liderados por uma aluna) e o dos meninos (liderados por alguns alunos à evasão ou pelo aluno líder para adesão em alguma reação). Os processamentos ou feedbacks dos encontros musicoterapêuticos muitas vezes não ocorriam ao final do encontro, mas sim durante as interações e/ou intervenções junto as condutas psico-musicais conflitantes ou nas conversações com a MT. Nas intervenções verbais ou cantadas essa ação correspondia a *recapitular*, possibilitando a “capacidade de síntese, que é fundamental no processo terapêutico para produzir recortes e “fechamentos provisórios” (BARCELLOS, 1992, p.16).

Verificamos que as *inter-influências das ações musicoterapêuticas* não ficaram localizadas apenas junto aos alunos durante o encontro, sendo possível observá-las junto ao contexto escolar, bem como as influências deste nos encontros musicoterapêuticos.

Após o 6º encontro intensificaram-se as desorganizações nas condutas dos alunos, verificando que o espaço-tempo dos encontros musicoterapêuticos foram influenciados por diversas ações advindas do contexto escolar que, a partir da análise e recolha de dados para os fechamentos dos musicodiagnóstico, observamos alguns aspectos do ambiente escolar que influenciavam nas condutas dos alunos.

Nos encontros musicoterapêuticos verificamos a presença de condutas caracteristicamente caóticas, compostas de aspectos tais como: a elevada evasão das atividades propostas ou da sala; intensa heteroagressividade frente a situações frustrantes ou de conflitos; expressão sonora muito elevada e desorganizada rítmico-sonoramente; aspectos de elevada agressividade entre alguns alunos, com destaque para os conflitos entre o líder da turma e Felício; atitudes de discriminação direcionadas para alguns alunos (entre eles Gilmar e Felício); formação de subgrupos com aspectos relacionais de discriminação, competição e sabotagem. Também verificamos a manifestação de ações agregadoras e de mudanças nos comportamentos com a presença dos estímulos sonoros, diminuindo, consideravelmente, as ações inadequadas e ressignificando os conflitos. As expressões sonoro-musicais apresentam-se sem organização e sem a presença de melodia ou do canto, caracterizando-se prioritariamente por expressões corporais rítmicas com gestualidades imitativas (tanto do líder quanto de coreografias midiáticas, principalmente no grupo das meninas) e por intensidade sonora elevada, quer em suas falas quanto no uso do som mecânico.

Algumas músicas começam a emergir do grupo: a música “Dança do Quadrado” trazidanelo líder dos meninos, as músicas de estilo funk pedidas pelas meninas e a música “Como Zaqueu” (Regis Danese) cantada timidamente por uma aluna¹³⁷. O rap solicitado pelos meninos (Eu queria mudar-Pacificadores) configurou-se como o ISO Grupal (BENZON, 1988)¹³⁸.

De forma geral, nos encontros musicoterapêuticos do primeiro semestre os alunos demonstraram elevada dificuldade ao enfrentamento e resolutividade adequada dos conflitos interpessoais emergidos, com condutas tipicamente estereotipadas, bem como vivenciam experiências que aumentam a percepção sobre os fatos ocorridos, vendo-os de outras formas ou reagindo diferentemente. Felício reagia revidando as agressões e, posteriormente, iniciou movimento de evasão junto com outro aluno. Gilmar se excluía tanto das atividades quanto da sala, geralmente ficando sozinho e pouco modificando suas condutas. Observamos que alguns elementos possivelmente contribuíram para condutas inadequadas nos encontros musicoterapêuticos, dentre eles a presença de músicas com ritmos e intensidade sonora intensos, associadas a mensagens de desvalorização. Outros fatores, como a disponibilização de poucos instrumentos sonoros (levando à competição e conseqüentes ações agressivas) e a elevada tendência a evasão, associada à dificuldade de resolução de conflitos ou aceitação de diferenças, também influenciaram no aumento das condutas inadequadas e desagregação do grupo.

A partir de todas essas informações buscamos **identificar os alunos com dificuldade de aprendizagem**, chegando à identificação de 10 alunos com baixo desempenho, entre eles Gilmar (citado como aluno com necessidade especial) e Felício. Afunilando nas observações e descrições sobre os alunos com DA, em diversas situações vivenciadas no contexto escolar, os dados possibilitaram outra configuração: dos 10 alunos eleitos à observação mais criteriosa, 6 apresentaram notas muito baixas em mais de três disciplinas (entre eles Gilmar); 04 alunos são citados constantemente pela professora-regente como “*alunos muito fracos*” (entre eles Gilmar e Felício); 04

¹³⁷ Para acessar as músicas citadas utilize o DVD faixas 11 e 12.

¹³⁸ Segundo Benenson (1988), ISO corresponde à identidade sonora de cada indivíduo, ou seja, os sons, musicais, ruídos etc, que compõem a identidade sonora de cada pessoa a partir de situações ou experiências sonoras vivenciadas. Classifica o ISO em cinco estruturas dinâmicas: ISO Cultural, ISO Universal, ISO Complementário e ISO Grupal. Este último refere – se à “identidade sonora de um grupo humano, produto das afinidades musicais latentes, desenvolvidas em cada um dos seus membros” (op.cit., p.36).

alunos evadiam das atividades em sala, principalmente das oficinas (entre eles Gilmar e Felício); 03 alunos vivenciavam uma intensa discriminação dos alunos da turma (uma aluna, Gilmar e Felício); e 02 alunos eram citados pela professora-regente como não apresentando leitura (Gilmar e Felício).

Possibilitando visualizar o movimento do grupo quanto ao desempenho acadêmico durante o primeiro semestre, elaboramos o Gráfico 3 (Ap.3, slide 21), que pontua o quantitativo de alunos que ficaram com notas baixas e que precisavam realizar a atividade de recuperação. Verificamos que os alunos apresentaram uma elevação significativa de notas baixas nas disciplinas de matemática e pouco avanço na disciplina de história. Nas disciplinas de geografia, ciências e português elevaram seus conceitos com as notas de recuperação. Os alunos Gilmar e Felício, e mais cinco alunos apresentaram médias muito baixas ao final do semestre. Em português, do total de alunos 11,8% diminuíram seus conceitos e 82,4% aumentaram, sendo que João diminuiu sua nota e Gilmar manteve com a mesma nota do 1º bimestre. Em matemática muitos alunos ficaram para recuperação (13 alunos, recuperando 7 alunos), em que 88,2% dos alunos diminuíram seus conceitos (entre eles Gilmar) e 11,8% aumentaram. Na disciplina de história, 35,3% diminuíram suas notas, 41,2% aumentaram e 23,5% mantiveram os mesmos conceitos (entre eles Gilmar). Em geografia, todos os alunos (com do melhor aluno da sala) tiveram nota baixa na prova do 1º bimestre, onde no 2º bimestre 23,5% ainda tiveram suas notas diminuídas, 70,6% aumentaram (entre eles Gilmar), e 5,8% mantiveram a mesma nota. Na disciplina de ciências 41,2% (entre eles Gilmar), 47% aumentaram e 11,8% mantiveram o mesmo conceito.

A partir dessas informações, verificamos que os dois alunos -Gilmar e Felício- eram referidos na maioria das falas dos docentes (citados como “*alunos difíceis*”) e apresentando DA. Verticalizando na observação dos dois alunos, damos a conhecer algumas particularidades das condutas de aprendizagem manifestadas por Gilmar e Felício e influenciadas pelas inter-relações estabelecidas.

As condutas de aprendizagem de Gilmar:

Gilmar, 10 anos, de cor branca, com diagnóstico de TDAH. Os familiares relatavam dificuldade na aquisição da medicação. Morava sozinho com o pai “*dentro de uma garagem de carros*”(sic), sendo considerado pela escola como “*largado*”(sic) e sem cuidados básicos de higiene e alimentação. Casos de agressão de familiares e não

adaptação na escola de tempo integral foram citados em 2008, não conhecidos pela professora-regente.

A disposição da carteira de Gilmar, na sala, geralmente era no fundo, embora às vezes pedia para sentar nas carteiras vagas a sua frente e a professora não deixava, continuando a ficar como o último da fila e demonstrando, em sua expressão facial, muito descontentamento.

No seu desempenho em sala de aula, Gilmar vivenciava situações um pouco contraditórias:

- demonstrava fazer as tarefas durante as aulas;
- era chamado ao quadro pela professora (que sabia de sua dificuldade de leitura) para responder às questões em voz alta ou ler, geralmente fazendo muitas questões para o aluno;
- geralmente o aluno pedia (às vezes insistentemente) para a professora perguntar-lhe várias questões; um aspecto bem presente era sua atitude de levantar a mão e querer responder sempre que a professora fazia perguntas à turma, mesmo apresentando dificuldades. Não demonstrando saber a resposta, afirmava “*esqueci*” (sic).
- era repreendido por causa da letra ilegível bem como pela intensidade forte impressa ao escrever, no qual a professora solicitava-lhe para pegar direito no lápis ou sentar-se corretamente;
- a professora o repreendia por não executar as ações adequadamente, denominando-o como “*marmota*”(sic), ou ainda ameaçando de apagar os exercícios para refazê-los; a docente reclamava, em suas falas, que ele só fazia “*rabiscos*”(sic) sendo impossível entender o que ele escrevia;
- ao fazer as atividades sempre buscava a validação da professora, com expressões direcionadas àquela como por exemplo “*minha letra está melhorando e você vai poder entender*”(sic), obtendo da docente a confirmação; quando conseguia fazer a atividade (como solicitado) era elogiado, principalmente pela apresentação adequada da letra;
- quando era solicitado que a turma fizesse a atividade de recontar histórias ouvidas (escrevendo-as em seus cadernos), o aluno tendia a não fazer a atividade dispersando-se com outros objetos ou falando com os colegas;
- quando percebia estar acertando as questões ou durante uma aula bem movimentada e interativa, Gilmar começava a se agitar motoramente, balançando as pernas rapidamente, roendo as unhas, não desviando seu olhar do quadro negro e se levantando, constantemente, para responder as questões;

- verificamos nas suas produções uma intensa desorganização, desde a apresentação do material (o caderno sem capa e rasgado) até a grafia das letras (sem ordenação espacial) e com muitas folhas em branco. Em algumas tarefas seus traçados ficam legíveis, principalmente as letras do cabeçalho e a grafia dos números, como mostra a figura 43 (Ap.3, slide 22); nos seus desenhos verificamos uma estruturação espacial adequada e a presença de símbolos ligados a times de futebol;

- nas provas verificamos a mesma dificuldade encontrada nos cadernos, como a letra ilegível levando à incompreensão das suas respostas; nas provas de matemática verificava-se desempenho adequado na resolução das operações e grafia dos números;

Nas interações vivenciadas na sala de aula geralmente era criticado pelos colegas por não conseguir fazer uma tarefa mais fácil que a deles, sendo apontado pelos mesmos como não sabendo a matéria ensinada, com afirmativas como “*só o Gilmar não sabe*”(sic). Também era delatado pelos colegas quando fazia ações inadequadas, sendo repreendido constantemente pela professora. As vezes se sentia injustiçado pelos colegas que realizavam diversas atitudes inadequadas e não eram repreendidos. Nos momentos de conflito dos meninos junto ao Gilmar, a postura da professora alternava entre reagir repreendendo-os ou repreender o aluno dizendo “*não quero ouvir mais nenhuma reclamação sua*” (sic). As vezes era repreendido pela inadequação no seu trato pessoal, como estar sem o uniforme ou apresentá-lo sujo.

Nas aulas de educação física demonstrava dificuldade na realização de movimentos ao deslocamento de uma direção pedida. Não enturmava com os meninos, sendo discriminado e denominado por termos como “baleia”, “balofó”, em que ele reagia chorando (sendo também denominado de “chorão”) ou agredindo, seguido de relatos para a professora. Mantinha consigo, constantemente, chave da sua casa, objeto que era alvo das provocações dos colegas (que a pegavam para provocá-lo), em que reagia, muitas vezes, chorando aflito.

Nas fichas de desempenho Gilmar foi pontuado com leitura não convencional, apresentando capacidade de registrar e resolver operações matemáticas.

As condutas de aprendizagem de Felício:

Felício, um menino de cor negra, baixa estatura, com 9 anos de idade, morava com a mãe, o irmão e o padrasto. Sua convivência junto à mãe era recente, pois antes residia com a avó materna em outro estado. Ficava muito tempo sozinho com o irmão

em casa, ou as vezes junto com o padrasto, pois a mãe trabalhava até mais tarde (ficando o dia todo sem ver os filhos).

Iniciou na escola no dia 18/05. Na escola ainda estudavam seu irmão (no 2ª ano) e dois primos. Sempre se mostrava preocupado com o irmão, geralmente defendendo-o dos outros alunos.

Felício sentava no meio da sala, perto das janelas. Demonstrou ter dificuldade na acuidade visual, ocasionando num desempenho baixo principalmente na disciplina de português (ou na atividade de cópia), pois em matemática tinha bom rendimento.

Nas suas produções verificamos alguns aspectos:

- no caderno sua letra era ilegível, mas com semelhança à grafia convencional; organização espacial do grafismo adequada, como mostra a figura 44 (Ap. 3, slide).
- nos seus desenhos a temática preferida era por carros, acompanhando o foco de interesse dos colegas da turma (que também desenhavam carros). Nos seus desenhos verificamos algumas figuras sugerindo ações bruscas e velozes. Em outros desenhos demonstrava apresentação da organização espacial adequada.
- nas provas observamos respostas coerentes. Suas provas de matemática demonstraram ter capacidade de resolução das operações, mas com dificuldade na escrita das respostas textuais.

As interações com os colegas e a professora não proporcionaram a adaptação do aluno ao colégio, pois desde sua entrada alguns colegas (geralmente os maiores) iniciaram com a ação de agredi-lo, em que ele inicialmente reagia chorando e ficando introvertido. Depois mudou suas atitudes, manifestando ações agressivas para “revidar” as agressões recebidas, sendo alvo constante das reclamações dos colegas e que eram seguidas de repreensões da professora.

Nas aulas de educação física demonstrou vontade de brincar com os colegas, mas sempre era discriminado pelo grupo, que o retirava da atividade através de agressões, reagindo se afastando.

Nas fichas de desempenho foi pontuado como não possuir leitura e nem escrita convencional, bem como não ter capacidade de traçar sequências numéricas, constando presente a resolução de operações matemáticas fundamentais.

Nos diversos relatos sobre o aluno alguns atores da escola se referem ao mesmo com rotulações relacionadas à sua condição sócio-econômica familiar precária e a ausência do cuidado pela figura materna.

A partir das diversas informações obtidas sobre os alunos, similares a *peça* de um fenômeno seccionado, consideramos alguns aspectos à eleição dos alunos ao estudo -Gilmar e Felício. As condutas de aprendizagem, expressas pelos dois alunos, evidenciaram alguns multifatores que influenciavam em seu desempenho acadêmicos configurando as dificuldades de aprendizagem: os aspectos inerentes aos sujeitos, como os fatores relacionados ao quadro de TDAH (para Gilmar) e o déficit visual (para Felício); as carências sócio-econômicas e afetivas presentes no contexto famílias de ambos, agravadas com a precariedade alimentar e de higienização; a presença de uma carência cultural, vivenciada principalmente pelo segundo; os aspectos interacionais permeados de conflitos, que fragilizavam e diminuíam a auto-estima dos alunos ao serem imputadas rotulações e provocações bem como agressões; o baixo desempenho acadêmico, evidenciando a não aquisição da leitura e prejuízos, não especificados, na escrita; a tendência a evasão, quer da sala quanto das atividades.

Encerrando o semestre letivo, alguns fatos observados apontaram possibilidades de ações nas paisagens visual, sonora e sócio-relacional da escola, que associados às considerações anteriores nortearam a proposição de ações ao segundo semestre, sendo tagenciadas pela redução fenomenológica merleau-pontiana e configurando a circularidade em espiral da PAI.

3.3 As inter-influências nos atores da comunidade escolar

As ações musicoterapêuticas continuaram sendo direcionadas em várias direções, caracterizando-se como ações interdisciplinares, por estarem associadas a diversas instâncias e com a participação dos atores do contexto escolar, propondo mudanças nos fatores que influenciavam nas dificuldades de aprendizagens presentes no contexto escolar de tempo integral. Embora alguns detalhes sejam importantes de serem expostos sobre os encontros musicoterapêuticos com os alunos, priorizaremos a partir deste ponto mostrar como as ações musicoterapêuticas se tornaram cada vez mais, multidirecionais, destacando-se três ações que influenciaram as demais paisagens do contexto escolar: a *música no recreio*; os *encontros musicoterapêuticos com a professora*; o *Dia da Trans-Formação*. As ações foram estruturadas no *continuum* da recolha e análise dos dados, em interlocução com alguns teóricos, a partir da escuta musicoterapêutica.

Os encontros musicoterapêuticos com os alunos transcorreram normalmente a partir do dia 18/08/09 (10º encontro) até 01/12/09 (28º encontro), encerrando com a apresentação na Festa da Integração (03/12/09). Nos planejamentos priorizamos traçar objetivos que proporcionassem a vivenciação de ações cooperativas entre os alunos, visto termos observado nos dados anteriores uma divisão do grupo com fatores de discriminação e uma intensa disputa entre os alunos acerca dos objetos sonoros.

No início do semestre, no **10º encontro musicoterapêutico**, os alunos apresentaram muita dificuldade para se organizarem no início do encontro, com tendência a atitudes provocativas e agressivas geradas e mantidas principalmente pelos meninos. Alguns alunos (entre eles o líder da turma) se mostravam com mais intolerância, principalmente com Gilmar e Felício. As meninas se agrupavam se esquivando das provocações dos meninos. Porém, a ruidosidade de suas falas não era tão elevada, embora a paisagem sócio-relacional ainda se apresentasse muito confusa. Com a experiência de improvisação musical realizada pela MT (utilizando o violão e o microfone com caixa amplificada), os alunos silenciavam e ouviam as mensagens cantadas atentamente. A música “Como Zaqueu” (Reges Danese), trazida por uma aluna, proporcionou a integração do grupo, na qual todos cantaram juntos e agrupados perto do microfone demarcando a modificação no Iso grupal (BENENZON, 1985). Percebemos que o grupo, em sua totalidade, sempre fazia solicitações utilizando formas específicas para fazê-lo, como por exemplo pedir constante e insistentemente para a MT algo ou então chamar sua atenção através de condutas inadequadas. A dificuldade de espera à satisfação das necessidades estava evidente. Felício manifestou muita desestrutura, tendendo a monopolizar a atenção da MT ou o uso do violão, embora em alguns momentos manifestava uma expressão facial de tristeza e afirmava que iria embora da cidade, mantendo algumas ações tais como provocar, desafiar, fugir da sala, mas também cantar e dançar, trazendo a música “Amigo Locutor” (Vítor e Léo).

Nos encontros que se seguiram, buscamos integrar produções dos alunos advindas de outros espaços-tempos (como os desenhos do momento da espera pela hora do almoço ou da sala de aula), mas somente conseguimos numa única tentativa junto a monitora, nos informando sobre as dificuldades e da decisão de não continuar com a ação *“porque os meninos só querem fazer tarefa”* (sic). Os alunos apresentavam-se muito confusos, semelhante ao movimento de anarquia, com o não cumprimento ou oposição às solicitações e acordos estabelecidos, manifestando comportamentos intensos de impulsividade. Todos os alunos pareciam iniciar o movimento de exporem-

se espontaneamente, ocasionando muita confusão com o aumento da disputa pelos objetos desejados (como o microfone) e a fuga frente as frustrações (com manifestações de expressões faciais, corporais e verbais bem fechadas e rígidas, como mostram as figuras 45 A e B (slide 24), ou mesmo de atitude de esquivados alunos, como mostra a figura 45 C. A capacidade de escuta dos alunos estava muito associada ao fato de ouvirem apenas aquilo que queriam. Os alunos Felício e Gilmar participavam das atividades alternando entre fuga e adesão, ora aderindo às propostas no grupo, ora se esquivando e evadindo da atividade e da sala. Felício acompanhava o movimento de outros alunos que sempre tendiam à fuga, principalmente quando não conseguia se integrar no agrupamento. Gilmar sempre optava por fugir e resistir à mudança de duas condutas, recusando-se a realizar a ação de esperar ou de solicitar verbalmente o que almejava. A liderança das meninas mudou para outra aluna, que se mostrou com algumas condutas tais como intolerância, impaciência e discriminação de algumas alunas, entre elas a líder anterior (que reclamava e às vezes chorava para ser aceita).

Na **leitura e análise musicoterapêutica**, percebemos a configuração de uma discriminação entre os dois grupos, principalmente advinda dos alunos líderes. Em seus comportamentos e falas manifestavam uma demanda acentuada pela obtenção e/ou manipulação individualizada dos objetos sonoros, entre eles o som, o violão e principalmente o microfone, configurando suas “valências positivas”¹³⁹ (LEWIN, 1975), que não sendo atendidas levavam às ações impulsivas e caracteristicamente de evasão da sala, conformando-se nas “valências negativas”.

Na paisagem sócio-relacional da sala de aula não foram verificadas alterações, quer na prática pedagógica ou na relação educativa, verificando, também, a incidência de ações impulsivas manifestadas pelos alunos quando da presença de conflitos.

Sustentados na proposta interventiva estruturada por Barcellos (1976)¹⁴⁰, objetivamos proporcionar experiências que levassem à canalização de condutas

¹³⁹ Valências se referem a um conceito estruturante definido por Kurt Lewin para designar um movimento realizado pelos sujeitos frente aos fatos a partir de suas necessidades ou interesses. “As valências de um objeto ou evento derivam, usualmente, do fato do objeto ser um meio para a satisfação de uma necessidade ou deter, indiretamente, algo a ver com a satisfação de uma necessidade” (LEWIN, 1975, p.82). Podem ser consideradas como valências positivas (quando os sujeitos se aproximam de um fato ou objeto ou pessoa etc) ou valências negativas (quando o movimento dos sujeitos serão de se afastar dos fatos). Exemplificando, quando o objeto é atraente e/ou importante ocorrerá a valência positiva; quando o contrário, ocorrerá a valência negativa.

¹⁴⁰ Barcellos (1976), num trabalho com paciente com distúrbio de conduta, utilizou os interesses especiais do paciente (como um instrumento ou estímulo sonoro específico), sustentada numa disponibilidade terapêutica e aceitação incondicional por parte do musicoterapeuta da expressividade do paciente, sem imposições, ao estabelecimento de um vínculo favorável com o mesmo. Somente a partir desse momento,

inadequadas, a aceitação de elementos novos e o emergir de condutas de compartilhamento e colaboração, diminuindo os movimentos de fuga. Ao verificarmos um nível de competição muito elevado pelos instrumentos, propomos como estratégia inserir pouco a pouco os instrumentos, a cada encontro, verificando o nível de adesão e interação do grupo, bem como as manifestações de interesse, criatividade e exploração junto aos instrumentos sonoro-musicais. Nos encontros que se seguiram, os alunos manifestam um aumento de vinculação às atividades e começam a compartilhar os objetos sonoros entre si, embora fosse necessária a mediação da MT.

No dia **27/08/09** os gestores e a coordenação pedagógica iniciaram com a colocação da **música no recreio** no turno matutino, utilizando o mesmo material fornecido no primeiro semestre (vide p.163). Essa ação fora resgatada a partir do encontro pedagógico de agosto em que emergiram questionamentos e reflexões, a partir das percepções dos próprios docentes e necessidades percebidas no ambiente escolar, proporcionando discussões e planejamento de ações que possibilitassem mudanças. As “conversações espontâneas”, lembradas pela gestora, acerca da paisagem sonora, solicitou-nos explicitar sobre nossa percepção na qual colaboramos com as discussões enfocando as influências do ruído no comportamento das pessoas¹⁴¹, sendo ouvidos atentamente pelos educadores.

Fundamental, nesse momento, visualizarmos a ação realizada, “música no recreio”, através das Figuras 46 A, B, C e D (Ap.3, slide 26) associada às músicas tocadas (DVD faixa 7). No primeiro dia da “música no recreio” os comportamentos dos alunos manifestaram-se timidamente, se aproximando da fonte sonora gradativamente e realizando diversos movimentos como ouvir a música, ficarem sentados por perto, se agruparem nas proximidades e mesmo mexerem no som para trocar ou interromper a música, ação verificada principalmente junto aos adolescentes que expressavam “*a música é paia...tira isso!*”.

Na continuidade da ação (a coordenação pedagógica colocou o som todos os dias até o final do ano), observamos que os alunos começaram a ficar nas proximidades da fonte sonora. O pátio interno não se encontrava mais desértico (anteriormente com

a aceitação posterior de sugestões do musicoterapeuta foi possível, com a utilização dos instrumentos que possibilitassem a descarga de energia agressiva que, ao ser canalizada para ações mais estruturantes, são modificadas paulatinamente até a vivenciação de expressões mais adequadas à socialização.

¹⁴¹ A partir da percepção sobre a paisagem sonora da escola construímos o artigo *A Escuta musicoterapêutica no contexto escolar: ouvir-ver uma paisagem sonora* (NASCIMENTO, MASSARANI, 2009), apresentado no 9º SEMPEM- Seminário Nacional de Pesquisa em Música (Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música e Artes Cênicas/UFG, 2009), que posteriormente foi disponibilizado para a escola.

os meninos escondidos pelo colégio), dando-nos a sensação do aumento do quantitativo de alunos no colégio. Verificamos que várias crianças ficavam em pequenos grupos conversando ou brincando, em que suas ações começavam a se modificar e vários alunos dançavam e cantavam efusivamente. Os alunos com necessidades especiais geralmente ficavam perto do som, dançando com muita motivação. As ações de agitação e correria intensas, verificadas no primeiro semestre, diminuíram gradativamente. As agressões e ocorrências de brigas e machucados também diminuíram e, por alguns momentos, se extinguíam.

Nos discursos dos coordenadores ouvimos “*eles estão diferentes, não brigam mais e não correm tanto*” (sic), complementando com algumas observações sobre os professores ao afirmarem que não agiam com brigas junto aos alunos e faziam proposições de coreografias ou cantavam junto a eles através da linguagem de sinais (LIBRAS), sendo imitados prontamente pelas crianças. A partir dessas observações, compartilhadas entre nós e os gestores, iniciamos a organização de um momento reflexivo para os educadores a partir da mediação da musicoterapia.

Nas condutas psico-musicais dos alunos, entre os **13º ao 18º encontro musicoterapêutico** (22/09/09), observamos uma alternância significativa entre duas manifestações e caracteristicamente opostas: a intensa adesão às experiências, embora com alguns episódios de disputas pelos objetos; ou uma intensa evasão (inclusive da sala de aula) permeada de delações ou participações sob condições, ou seja, afirmavam participar se obtivessem o que desejavam (que quando frustrados, evadiam).

Observamos que alguns fatores advindos do contexto escolar influenciaram nas condutas dos alunos durante os encontros musicoterapêuticos:

- a paisagem sócio-relacional na sala de aula, caracterizada por uma intolerância acentuada da professora junto aos alunos, realizando discriminações e comparações entre os alunos. Iniciou com a ação de solicitar que relatassem sobre as “*aulas de musicoterapia*” e sobre os comportamentos inadequados emergidos, obtendo dos alunos as descrições e culpabilizações direcionadas aos colegas (entre eles Felício), na qual ela reagia impacientemente. A mesma ação foi verificada quando da presença de outros professores e/ou profissionais diferentes junto aos alunos. Junto a Gilmar a professora mostra-se mais exigente quanto à realização das tarefas, principalmente da letra bonita. Porém, demonstra desconfiança quando de suas explicativas frente aos relatos dos colegas (e contrapostos por ele). Junto ao Felício (que alternava entre fazer as tarefas ou não fazer), a professora reagia enviando bilhetes para a mãe; junto aos colegas ouvia

que se não passasse de ano iria ser enviado de volta à cidade natal. A ação de permanecer na sala durante o recreio ainda era mantida pela professora.

- a professora foi solicitada a explicar, junto aos gestores, sobre a não liberação dos alunos para o recreio, reagindo com atitudes de distanciamento dos mesmos. Foi-nos dado a conhecer que a professora efetivara uma reunião com as demais docentes, solicitando que o grupo “tivessem uma só fala”, ou seja, que todos colocassem limites rígidos para “*não ter a professora boa e a professora que é má*”(sic).

- a paisagem sonora caracterizada por discursos, advindos dos coordenadores e gestores, permeados com elevada presença de reclamações acerca do “*não compromisso dos professores das oficinas*”(sic) com as crianças referindo-se à não colocação de limites, “*deixando-os soltos*” (sic), sendo essas mesmas queixas direcionadas aos pais; e nos discursos dos diversos professores, em que apontavam problemas de indisciplina dos alunos em quase todas as oficinas, referindo ao 3ºanoY como a “*turma mais antissociável*” (sic).

- da ação espontânea da coordenação pedagógica adentrando na sala durante o encontro musicoterapêutico e chamando a atenção da turma (dando bronca), ocasionando em reações adversas nos mesmos, tais como resistirem às propostas e acentuarem as provocações entre si.

Sustentados na escuta musicoterapêutica e na redução fenomenológica, iniciávamos um processo de reflexão conjunta entre os gestores, coordenador pedagógico e a professora de recursos, acerca do movimento de inter-influência entre os diversos fatores presentes no contexto escolar. Com a presença da música nos recreios refletimos sobre a diminuição da ruidosidade e da intensa agitação motora e agressivas anteriormente manifestadas pelos alunos da escola, na qual os gestores, coordenadores e mesmo os funcionários também observavam essas mudanças, embora com a presença de alguns episódios se desestruturasse se queixavam com afirmativas “*eles não mudam nunca*”(sic). Observamos que mesmo que refletissem, constantemente, sobre as situações do contexto escolar, propondo ações diferenciadas à resolutividade dos problemas encontrados, afirmavam perceber a ocorrência de diversas formas de resistência à efetivação daquelas.

A tendência ao isolamento manifestado pela professora, permanentemente separada dos professores durante os recreios, fez-nos considerar uma ação musicoterapêutica junto à mesma. Junto aos gestores, utilizando a descrição fenomenológica ao conhecimento de alguns fatos ocorridos na musicoterapia e dando a

conhecer sobre a análise musicoterapêutica efetivada, justificamos a necessidade de trabalharmos em direção à modificação das inter-relações presentes na sala de aula que inter-influenciavam os demais espaços-tempos de aprender. Propomos a realização de encontros musicoterapêuticos com a docente, que foi aceita prontamente, efetivando um planejamento compartilhado à efetivação dessa ação, seguido da proposição para a professora (que acolheu-a), mostrando-se contente e interessada embora com dificuldades de disponibilizar horários e sendo necessária outras formas de organização.

Os **encontros musicoterapêuticos com a professora-regente**¹⁴², totalizando 9 encontros, nos proporcionaram conhecer os diversos aspectos que compunham sua história de vida e acadêmica, bem como aspectos presentes na sua prática pedagógica atual e suas percepções sobre os fenômenos vivenciados na escola. Durante os quatro primeiros encontros permaneceu aberta à participação, com assiduidade, embora com dificuldades na pontualidade; a partir do 5º encontro, sendo necessário nova organização do horário¹⁴³ no qual a professora, inicialmente, realizou um movimento caracterizado por atrasos maiores ou desmarcando os agendamentos com justificativas de sobrecarga de atividades. Quando oportunizávamos adequações que favoreciam à sua disponibilidade, verificamos que aderiu às propostas e participava das ações. Ao ser exigido um pouco mais de adesão (como disponibilidade de outros horários diferentes, enfoque de outros assuntos não relacionados às queixas sobre os alunos), a docente se fechava, mostrando muita resistência e em alguns momentos não se permitindo à participação.

Na leitura e análise musicoterapêutica verificamos algumas *condutas psico-musicais* expressas pela docente: iniciava os encontros com uma postura rígida, que a

¹⁴² Foram proporcionados quatro dias, concedidos no horário da ampliação de turno, organizando o remanejamento dos alunos para outra atividade (para a biblioteca) durante a participação da professora na musicoterapia. A proposta musicoterapêutica aos encontros com a professora foi sustentada na abordagem humanista e interativa e no modelo 'Educação de Laboratório' (MOSCOVICI, 1985). Objetivou proporcionar espaço-tempo para a reflexão, conjunta, sobre os múltiplos fatores intra e inter-relacionais que acentuavam as condutas inadequadas dos alunos levando aos casos de DA. Proporcionamos algumas experiências musicais como: escuta meditativa; escuta para a ação; improvisação musical livre; re-criação musical vocal (BRUSCIA, 2000) para a auto-expressão da docente. Essas eram seguidas do processamento sobre o vivenciado e de reflexões sobre alguns aspectos da prática pedagógica ou sobre as condutas de aprendizagem dos alunos, mediadas pela utilização de aparelho multimídia com material estruturado pela musicoterapeuta a partir dos dados analisados.

¹⁴³ Até o 4º encontro havíamos estabelecido uma organização com os gestores. Ao finalizar esse planejamento, novamente realizamos uma conversa espontânea com os gestores solicitando outros agendamentos. Foi-nos dado a conhecer sobre impedimentos junto aos demais professores com a continuidade dos horários anteriores. Desta forma, a partir do 5º encontro foi necessário organizar outros horários desta vez junto com a professora, mostrando-se indisponível a outras organizações e sendo necessário acordar a utilização do horário em que a turma estava com a professora de educação física.

partir da adesão às experiências musicais, com participação ativa, modificava consideravelmente; a presença de algumas recusas à vivenciação de algumas ações, como dançar ou cantar sozinha e improvisadamente, sempre solicitando a participação da MT ou a presença de letras de músicas; a eleição das músicas sempre eram seguidas de argumentos sobre sua escolha, destacando-se algumas que relacionava constantemente à sua forma de pensar e agir: como a música “Deus e Eu no Sertão” (Victor e Leo)¹⁴⁴ denominando-a como a sua música e associando à sua pessoa, representando tudo o que ela gostaria de viver e acreditava, configurando-se essa música como pertencente ao seu Iso Gestáltico (BENENZON, 1985); outras canções como “Pense em Mim” (Leandro e Leonardo), em que associava à preocupação que tinha referente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, afirmando “*eu não paro de pensar neles*”(sic), e a música “Pra não dizer que não falei de flôres” (Geraldo Vandré), sustentando que “*todos na escola devem falar uma só língua, ter uma só postura rígida frente aos alunos e os pais*”(sic); sua entonação não apresentava uma projeção ou expansão da voz, caracterizando-se contida; utilizava, constantemente, de frases feitas ou termos do senso comum às suas explicativas sobre suas ações e/ou para se referir aos conflitos emergidos, tais como ao se referir a alguns alunos com DA como “*copistas*” ou frente às dificuldades inter-relacionais com expressões como “*antes só do que mal acompanhada*” (sic). No momento do processamento, encadeado com as contribuições teóricas à reflexão, diversos conteúdos foram manifestados possibilitando compreender alguns aspectos que inter-influenciavam nas ações efetivadas na prática pedagógica, nas relações estabelecidas na escola e na relação educativa, entre eles o relato de situações difíceis presentes na história de vida que se perpetuavam em suas experiências atuais. Suas resistências à participação nos encontros musicoterapêuticos se intensificaram a partir da proximidade da MT junto aos gestores quando do planejamento e execução de outras ações destinadas ao demais atores do contexto escolar.

A partir desses dados, compreendemos que as condutas psico-musicais expressas pela docente desvelavam a existência de mecanismos de defesa e resistências, levando à tendência de ações e percepções inflexíveis seguidas de movimentos de fechamento ou fuga. Na efetivação da análise musicoterapêutica, buscamos alguns esclarecimentos sobre a relação educativa e aspectos influenciadores no aprender

¹⁴⁴ Para acessar o exemplo musical utilize o DVD faixa 13.

(WEILL, 2001), bem como sobre as manifestações de resistência intra-relacionais (RIBEIRO, 2007).

Weil (2001) afirma que os alunos são “extremamente sensíveis ao estado emocional do seu professor” (p.70), às formas interacionais estabelecidas na relação educativa e familiares assim como, também, nos aspectos presentes no ambiente, ocasionando muita influência na aprendizagem. Destaca a influência das atitudes de indiferença, de autoridade e autoritárias que são apreendidas pelos educandos como modelos de ações.

Ribeiro (2007) afirma que as manifestações de resistência são “mecanismos de defesa do eu”(p.53). Mesmo como defesa, ainda assim são uma forma de contato, porém um contato desequilibrador, “um mecanismo desequilibrador de um processo saudável no ciclo de contato e fatores de cura” (ibidem). Considerando a resistência como uma “forma de equilíbrio” que busca a manutenção de um estado, levando à fuga dos processos de mudança, o autor ainda afirma que uma pessoa que não estabelece contato¹⁴⁵ demonstra indicativos de adoecimento psico-emocional e muita dificuldade em realizar escolhas, visto que “qualquer interrupção do contato implica uma perda na saúde” (op,cit., p.53).

Compreendíamos, assim, que as condutas psico-musicais e inter-relacionais manifestadas pela docente desvelavam uma resistência que se apresentava sob múltiplas formas, ocasionando no distanciamento e impossibilitando a continuidade dos encontros musicoterapêuticos. Esses mesmos movimentos de fuga ou rompimento do contato eram verificados nas ações dos alunos, caracteristicamente permeadas por evasão e dispersão que impossibilitavam a participação ativa nas experiências musicais.

Nos encontros que se seguiram, com os alunos, alguns fatores evidenciaram as inter-influências do contexto escolar nas condutas dos alunos na musicoterapia e destas retornando aos atores da escola. Exemplificamos com os dados do **17º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO**, em que nesse encontro os alunos desvelaram suas percepções sobre algumas ações realizadas por nós junto à professora, quando do conhecimento das condutas dos mesmos durante a musicoterapia¹⁴⁶. No início do

¹⁴⁵Ribeiro (2007) compreende ‘contato’ “como uma questão energética, como uma força viva, presente no ser, que é responsável pelo movimento dos corpos. (...) Contato é emoção experienciada, é movimento à procura de mudança, é energia que transforma, é vida acontecendo, é consciência dando sentido à realidade” (p.11). Para o autor, os indivíduos são seres de relação, embora existam diferentes níveis de contato.

¹⁴⁶ Era recorrente a solicitação da professora à aquisição de informações sobre os comportamentos dos alunos em outras atividades, entre elas na musicoterapia. Como conteúdo à reflexão durante o 3º encontro

encontro os alunos manifestaram, verbalmente e com veemência (tendo o líder da turma como porta-voz) o desejo de não serem mostrados para a professora, que ao serem questionados afirmaram: *“a professora depois fica brigando com a gente a semana toda”* (sic), relatando sobre os *“castigos”* (ficar sem recreio) que se seguiam. Ouvimos atentamente os alunos e proporcionamos um espaço-tempo para a reflexão, em conjunto, sobre a ação de relatar comumente sobre as atitudes inadequadas dos colegas. Clarificando sobre suas percepções e ações, escutamo-os em suas demandas e acordamos, com os alunos, qual a ação a ser realizada. Expressando-se, em coro, os alunos afirmaram que não mostrassem suas condutas inadequadas para a professora.

Na **leitura e análise musicoterapêuticas**, compreendemos a conformação das inter-influências entre as situações vivenciadas nos diversos espaços e tempos da escola, não somente num único sentido (sala para as atividades) mas também entre qualquer atividade, ação/reação presente no ambiente escolar. No planejamento dos encontros com a docente, modificamos algumas ações, entre elas a não exposição sobre os alunos, embora não compreendemos como inadequada a exposição. Em diversos momentos fomos necessário silenciar sobre nossas percepções (não a expondo à uma compreensão em que não manifestasse estar pronta para ouvir), fato que nos movimentou psiquicamente configurando aspectos contra-transferenciais que foram esclarecidos e trabalhados em supervisão¹⁴⁷.

Num movimento multidirecional, as ações musicoterapêuticas começaram a inter-influenciar *os* e *nos* diversos atores e espaços-tempos da escola. A partir das observações realizadas pelos próprios atores da comunidade escolar sobre a influência da música no recreio, os gestores mostraram-se abertos a novas ações dentro da escola, em que num momento de “conversação espontânea” expomos sobre nossas percepções sobre o impacto que a paisagem visual ocasionava nos comportamentos de todos os atores, desde alunos até professores, funcionários e comunidade extra-escolar. A partir da reflexão conjunta, elaboramos um planejamento, numa perspectiva interdisciplinar, propondo a efetivação de um encontro pedagógico onde a musicoterapia movimentaria a comunidade escolar, rumo a outras percepções e ações frente as DA e os diversos

musicoterapêutico com a professora (dois dias antes do 17º encontro), demos a conhecer algumas cenas ocorridas nos encontros com os alunos sobre as condutas psico-musicais dos mesmos, com vistas à compreensão sobre os movimentos de inter-influência e as ações e reações dos alunos frente os conflitos.

¹⁴⁷As supervisões foram fundamentais junto às ações de planejamento e reflexões sobre os acontecimentos emergidos nas ações musicoterapêuticas, incluindo revisões no planejamento para a condução do processo musicoterapêutico, provocando uma mudança na própria percepção da pesquisadora/MT e na percepção dos outros atores da escola.

fatores. Foram muitos movimentos de planejar, re-planejar, marcar e desmarcar as datas do encontro.

No dia **28/09/09** realizamos um espaço-tempo, denominado **Dia da Trans-Formação**¹⁴⁸, em que a musicoterapia proporcionou a mobilização intra e inter-relacional dos diversos atores da comunidade escolar. Descrever esse momento tornaria mais extenso o relato que efetivamos. Optamos por *dar a conhecer* sobre esse momento através de outra forma: visualizando a sequência das Figuras 47 a 78 (Ap. 3, slides, 27 a 34).

Nesse encontro pedagógico muitos participantes iniciaram com expressões fechadas, tanto nas posturas como em suas falas, com afirmativas “*estamos perdendo tempo*” (sic). Com a presença da experiência musical (‘escuta para a ação’, com exemplos sonoros de cantigas de roda), os participantes foram se abrindo e aderindo à proposta, espontaneamente. Formaram seus grupos por afinidade e, aos poucos, agregavam outras pessoas, ampliando os agrupamentos. Ampliaram, também, as expressões de cada participante, que aos poucos se configuraram em ações mais criativas. A expressão de alegria era visível em todos os participantes.

Seguindo-se com o momento do processamento, os participantes relataram sobre os sentimentos de alegria que vivenciaram bem como na dificuldade para iniciar a atividade; na reflexão conjunta, num espaço de diálogo mediado por contribuições teóricas¹⁴⁹, posicionaram-se ora silenciados e atentos à exposição, ora confirmando suas percepções acerca dos fatores presentes no cotidiano escolar.

Nos movimentos direcionados para a ação de mudança do espaço escolar, verificamos que os professores-regentes se direcionaram para suas salas, propondo modificações no entorno das mesmas e sendo ajudados por outros colegas. Ao terminarem em seus espaços, se direcionaram para os espaços coletivos e realizaram

¹⁴⁸ Utilizamos essa denominação para dar o sentido de *trans-formar*, ou seja, *formar para além de*. No planejamento, estabelecemos como objetivo apreender como os educadores e demais profissionais (entre os presentes: todos os professores da escola – 1º ao 9º ano, professores de apoio e de recursos, gestores, funcionários auxiliares e da merenda e dois profissionais da Seduc/Go, bem como os pesquisadores colaboradores e alunos de musicoterapia) compreendiam sobre os fenômenos vivenciados na escola. Utilizamos as etapas do método Educação de Laboratório (ARGIRYS apud MOSCOVICI, 1985) com experiências musicais de improvisação e re-criação (BRUSCIA, 2000). Foram seguidas do processamento e a teorização. Posteriormente ocorreu a realização de ações variadas pelos participantes, sem direcionamento, objetivando modificar a paisagem visual da escola, com recursos fornecidos pelos gestores e coordenadores. Entre os turnos matutino e vespertino ocorreu um momento de confraternização através de almoço coletivo, com o envolvimento de um sujeito da comunidade e alunos do curso de musicoterapia (EMAC/UFG). No turno vespertino deu-se seguimento com a mesma proposta e continuidade das ações, com a presença e participação maior dos professores das oficinas.

¹⁴⁹ Os temas trazidos para esse momento foram: percepção(ões); a auto-percepção e percepção do outro; relações autoritárias X relações de autoridade; entre outros.

modificações. Outros participantes se apropriavam de espaços mais amplos e executavam ações de mudanças nos mesmos.

Entre os turnos, durante o almoço, os professores se integraram manifestando uma paisagem sócio-relacional mais tranquila. Alguns professores saíram depois do almoço, entre eles a professora do 3º ano Y, enquanto outros foram chegando, como os professores das oficinas.

No turno vespertino, as experiências musicais¹⁵⁰, proporcionando a integração entre os educadores e as ações, no qual verificamos alguns aspectos: através do cânone os professores mostraram dificuldades com a simultaneidade das vozes diferentes, não se organizando para a escuta mútua e sendo necessário serem estimulados; seguiu-se com os conjuntos musicais que proporcionaram maior integração dos professores, embora se agrupassem com seus pares mais próximos. No processamento evidenciaram a dificuldade de cantar com vozes diferentes, que ao ser refletindo durante o momento posterior perceberam a não integração presente na Eeti, entre os dois turnos e mesmo entre oficinas. Após o momento de reflexão conjunta, direcionaram-se aos espaços coletivos da escola e tenderam a dar continuidade nas ações iniciadas no turno matutino, bem como propuseram diversas modificações em diversos espaços e de forma mais ampla.

No fechamento desse espaço e tempo do *Dia da trans-formação*, ouvimos diversas expressões que falavam sobre suas percepções acerca do vicenciado:

- *“este trabalho foi de grande valia, precisava deste trabalho semestralmente para reciclar, estudar. No dia a dia não nos encontramos e precisamos disso”*;

- *“foi o máximo, ficou muito feliz, contagiou, me fortaleceu, tudo de bom!”*;

- *“feliz pelos resultados como eu nunca vi. As pessoas menos tensas. Mudou as conversas...é o mesmo ambiente mas as pessoas estavam diferentes”*;

- *“muito cansaço e muito feliz. Isso é o que gosto de fazer...faço com amor. Fico triste pelos que não participaram, pois sei que todos precisam”. E “primeiro já estou com saudades de vocês....hoje foi um aprendizado saber que nós podemos fazer, só falta coragem...para inovar precisa coragem, esse movimento não é fácil não. Nós planejamos para isso acontecer, o dia mudou várias vezes, isso tudo por medo e resistência”*.

¹⁵⁰ Estruturamos a experiência musical de cantar coletivamente, em dois grupos, utilizando um cânone, ora integrando os participantes ora proporcionando ‘desencontros’.

O turno já havia acabado (eram 18:05 h) e oito educadores, entre professores das oficinas, gestores e coordenador ainda pintavam, trabalhavam. Ao final, ouvimos dos gestores um relato sobre a percepção de um aluno (que estava presente durante o dia porque “os pais não tinham com quem deixar”), afirmado para ela: “tia, eu nunca vou dislembrar do dia de hoje!” (sic).

No dia seguinte (29/09/09), no início do turno escolar e durante todo o dia, diversas condutas diferentes foram observadas em todos os atores. Uma que ressoou em quase todos os alunos no começo do turno matutino, ao chegarem na escola, foi a expressão “NOSSA!”, proferida com entonação de surpresa e com olhares de admiração, reagindo instantânea e espontaneamente à paisagem visual. Observamos crianças maravilhadas e com olhares atentos a cada espaço colorido, a cada forma presente nas paredes e objetos. Algumas crianças proferiam outras expressões como “foi um presente que as tias fizeram para a gente”(sic-aluna de 7 anos) enquanto outros, os adolescentes, diziam “cafona, parecendo creche”, com expressões de estranhamento embora ao mesmo tempo reclamassem que os professores deveriam ter feito do lado deles também. Mesmo os adultos ficavam admirados com a paisagem visual da escola, principalmente quem havia participado do momento de construção. Nas ações dos docentes, suas práticas se diferenciaram, em que vários professores realizavam um *tour* pelo colégio mostrando onde pintaram e como foi feito, o que vivenciaram como mostram as figuras 79 a 81 (Ap 3. slide 34).

Na sala do 3ºanoY, a postura da professora apresentou algumas modificações na paisagem sócio-relacional: iniciou a rotina da sala cumprimentando-os e perguntando-lhes se haviam percebido a transformação da escola. Os alunos responderam afirmativamente, ouvindo da professora “ficamos fazendo isso pra vocês, trabalhando o dia inteiro com carinho e dedicação...é preciso que vocês cuidem” (sic), sendo escutada em silêncio pelos alunos. Não proporcionou o momento inicial (em que ouvia sobre os fatos do dia anterior) e depois da escolha do ajudante, seguida da oração, perguntou aos alunos se queiram cantar, que responderam afirmativamente cantando com muita alegria; após o canto a professora pergunta aos alunos se observaram direito as pinturas, enfatizando sobre a parede pintada perto da sala (onde havia pintado), direcionando-se para fora da sala junto com os alunos, observando os desenhos e logo voltando para a sala. No entanto, continua a conversação perguntando-lhes de outras situações vivenciadas na escola, dando espaço e tempo para os alunos relatarem e falarem, embora enfatizasse muito nos conflitos emergidos, mas não solicitou que realizassem

as ações que geralmente eram exigidas nesses momentos. Apenas os escutou. Durante as atividades pedagógicas (copiar matéria do quadro), diversas vezes a professora intercalava a cópia com perguntas sobre o conteúdo, direcionadas aos alunos e proporcionando um diálogo constante. Felício demonstra dificuldade para responder as questões, fazendo diversas perguntas para a professora que o ajuda por diversas vezes. Ao tocar o sinal para o recreio, a professora libera os alunos. Todos saem e se direcionam para o pátio.

Todos os alunos aproveitaram o recreio para explorar as amarelinhas pintadas no chão, as cordas distribuídas pela coordenação pedagógica ou mesmo conversando debaixo das árvores, como mostram a Figura 82 (Ap. 3, slide 35). Deu-nos a impressão, nesse dia, que o quantitativo de alunos aumentara.

Nos dias que se seguiram as crianças se agitaram mais, fazendo os professores se queixarem, constantemente, apontando a mudança da paisagem visual como fator causador. Foi necessário, a partir da escuta musicoterapêutica, dar a conhecer aos docentes (em conversações espontâneas) sobre as reações que emergem de mudanças, fazendo-os ouvir que a agitação era, na verdade, expressões de alegria e identificação com o ambiente.

Na sala de aula do 3ºanoY ações pedagógicas diferentes foram proporcionadas e vivenciadas pelos alunos proporcionados pela professora, tais como: plantaram uma semente junto à árvore do pátio da escola, perto do ‘lugar da fila’; deu-se a extinção do “momento da fofoca”; a professora manifestou maior descontração, propondo brincadeiras para os alunos; os alunos agiam mais espontaneamente e conversavam mais entre si, embora com algumas mediações da professora; a professora acompanhava individualmente (de carteira em carteira) os alunos e quando questionada pelos alunos acerca das atividades dava mais explicativas sobre os conteúdos; os alunos foram liberados diversas vezes para o recreio. No entanto, essas ações e reações continuavam sendo tangenciadas por situações muito semelhantes às vivenciadas anteriormente, nas quais culminaram com o retorno (após uma semana) da paisagem sócio-relacional anterior.

Deu-se o início do estágio do curso de Pedagogia (UFG)¹⁵¹ no qual as estagiárias traziam diversas atividades pedagógicas diferenciadas. Porém, frente as

¹⁵¹ O Estágio, realizado pelas acadêmicas do curso, foi efetivado não somente no 3ºanoY, mas também em outras salas, com frequência de uma vez por semana. Nas 4ª feiras pela manhã três estagiárias ficavam

condutas inadequadas dos alunos ouvia-se: “*fiquem todos quietos, senão não sairão para o recreio ou para tomar água*” (sic) ou mesmo “*a professora...está sabendo o que está acontecendo aqui, por que ela está próxima*”, ou “*senão se comportarem vou chamá-la e contar tudo o que está acontecendo*” ou ainda, “*vou chamar a coordenadora*” muitas vezes seguido dessa ação (que ao chegar a coordenadora dava bronca nos alunos). Quando a professora retornava, sempre solicitava as anotações com os nomes, que, no entanto, as estagiárias não repassavam.

A música no recreio, com a utilização do mesmo cd (vide p.163) e a inserção de outras músicas fornecidas pela MT¹⁵², chamava a atenção de todos, quer dos alunos quanto dos professores, que começavam a trazer outras músicas e ensinar coreografias, sendo imitados por aqueles. Os alunos foram modificando suas atitudes, sendo a primeira delas brincar pelo pátio, debaixo das árvores, e diminuir as ações agressivas, como mostra a figura 83 (Ap.3, slide 36).

Diversas ações foram emergindo no cotidiano escolar, elaboradas pelos próprios gestores e coordenadores, modificando consideravelmente as paisagens visual, sonora e sócio-relacional a escola: a música no momento da fila; a abertura do parquinho; o Dia do brinquedo; filmes no pátio; brinquedos depois do almoço; dia da criança, entre outras ações.

No *momento da fila do turno vespertino*, a música agregou os alunos sem a necessidade de broncas, brigas ou ameaças. Naturalmente eles começavam a se agrupar para cantarem juntos, antes de entrarem para as oficinas, como mostram as Figuras 84 e 85 (Ap. 3, slide 37), com participação ativa e espontânea tanto dos alunos quanto dos educadores. O *portão do parquinho* já não se encontrava mais trancado, como mostra a figura 86 (Ap.3. slide 38), onde observamos algumas crianças brincando de casinha nos brinquedos e nenhum aluno pulando as grades. Por ocasião do mês da criança, fora proporcionado aos alunos o *Dia do Brinquedo*, com diversas atividades lúdicas fornecidas pela equipe da AGEPEL, como mostra a figura 87 (slide 38). Neste dia observamos que os alunos não demonstraram condutas inadequadas, mostrando-se mais atentos, sabendo fazer fila e esperar sua vez para brincar, sem a ocorrência de brigas e

desenvolvendo atividades com os alunos das turmas enquanto as professoras participavam de formação continuada dentro do colégio.

¹⁵² Verificando a repetibilidade das músicas durante o recreio, os participantes do Grupo de Estudo em Musicoterapia na Educação organizou outro cd que foi fornecido à escola, contendo músicas brasileiras e de programas infantis, caracteristicamente destinadas ao público infantil, como os grupos Palavra Cantada, Moxuara entre outros e do programa Cocoricó, Castelo Ratibum. Junto aos gestores, no ato da entrega do material, realizamos uma “conversa espontânea” acerca da repetição dos mesmos estímulos influenciando nas reações dos alunos.

agressões. Nas *outras atividades* proporcionadas aos alunos, como mostram as figuras 88 e 89 (Ap. 3, slide 39), os alunos se expressavam através de um discurso muito singular: com alegria e brincando entre si, sem brigas. A realização do *dia da criança*, com atividades coletivas dentro das salas de aula seguidas de lanche, foi possível atuarmos numa perspectiva interdisciplinar junto a professora, proporcionando aos alunos brincadeiras diferenciadas em que o foco era a colaboração e a expressão espontânea.

Junto aos demais professores da turma e outros educadores, ouvimos sobre algumas manifestações diferenciadas que emergiram nas ações dos alunos:

-a professora de educação física afirmou que Felício (mesmo continuando a ser discriminado pela maioria dos meninos) interagia com outro aluno, sendo que no momento do futebol brincava junto com os demais colegas; Gilmar também brincava com o grupo nessas atividades; os demais alunos que demonstravam, anteriormente, comportamentos de heteroagressões, dispersão da atividade e evasão da sala, tenderam a manifestar modificações suas condutas, apresentando maior participação no grupo; destacamos, em seu discurso, a expressão *“a turma do 3º ano Y é muito carente, quer sempre muito carinho e não aceitam limites”* (sic).

-junto a professora de recursos ouvimos que observava os alunos menos agressivos, afirmando *“tinha muita reclamação e agora eles melhoraram e não brigam tanto”* (sic).

Com a aproximação do fechamento estabelecido aos encontros musicoterapêuticos (para a data de 01/10/2009), verificamos que os alunos não abriam espaço de escuta para as mensagens sobre o encerramento, sendo necessário utilizar uma estratégia muito semelhante à vivenciada no cotidiano da sala, ou seja, escrevemos no quadro-negro, obtendo dos alunos diversas reações, como mostram as figuras 90 A, B e C (Ap.3, slide 40): imediatamente os alunos olharam as mensagens escritas e iniciaram (principalmente as meninas) um movimento de intensa demonstração de afetividade com a MT, desde com abraços apertados, lágrimas, pedidos de endereço até escrevem (também no quadro) mensagens de afetos. Durante o encontro a presença de canções com melodias como “Menino de Rua” (Pepe Moreno) e “Como Zaqueu” (Regis Danese)¹⁵³ proporcionava a integração de quase todos os alunos. O nível de evasão da sala diminuiu, ficando restrito a alguns poucos alunos.

Na análise musicoterapêutica compreendemos que os alunos se encontravam

¹⁵³ As músicas encontram-se no DVD, faixas 16 e 11.

num momento em que emergia expressões de afetividade e de ações de mudanças em suas condutas, passando de manifestações de conflitos para a ressignificação das ações e das situações vivenciadas dentro da escola, da sala de aula e das atividades complementares, entre elas na musicoterapia. Percebemos que se fazia importante dar continuidade nos encontros musicoterapêuticos com os alunos e com a professora até o mês de dezembro. Junto ao contexto escola, verificamos a presença de um movimento de desagregação entre os atores da escola, gerando problemas de comunicação. Estabelecemos diversas ações musicoterapêuticas, pensadas a partir da demanda dos sujeitos e planejadas em conjunto com os mesmos, conformando uma atuação multidirecional.

Nos demais encontros musicoterapêuticos com os alunos, observamos movimentos de intensa inter-relação entre eles, em que a presença, ainda que tímida, de aspectos de integração grupal, manifestou-se de diversas formas: entre meninos e meninas ao dançarem as mesmas músicas; entre ações diferentes como alguns alunos tocarem nos instrumentos enquanto outros contavam histórias e outros ainda cantavam e/ou dançavam; entre aqueles que ficavam na sala e os que evadiam, que ao se encontrarem participavam de ações em comum, sem discriminação; e das escolhas das canções com a presença marcante de melodias e de ritmos menos agitados. Dentro os fatos que tangenciaram esses encontros, a saída do aluno Felício da escola¹⁵⁴ mobilizou a todos, tanto os alunos, quanto os gestores, a professora de recursos, a professora-regente e a nós mesmos. Observamos ao final de cada encontro uma ampliação de suas expressividades de afeição e cooperação, diminuindo aspectos de intolerância, disputa e agressividade.

Na sala de aula, a paisagem sócio-relacional vai se conformando a presença de situações vivenciadas anteriormente, intercaladas de algumas ações diferenciadas: a professora distribui livros, revistas, gibis, lê histórias com dramatização, faz atividades em grupo etc. Predomina, nas inter-relações professora-alunos, a intensa rigidez e cobrança advinda da docente, permeada por uma intolerância por aqueles que apresentavam dificuldades. Mantendo a mesma rotina e prática pedagógica as reações dos alunos também se mantinham as mesmas. Gilmar ocupa o lugar (carteira) do Felício

¹⁵⁴ O aluno, logo após a semana do Dia da Criança, voltou para o lugar de origem, não concluindo o ano letivo na escola. A mãe justificou problemas sócio-econômicos graves que impediam continuar convivendo e se responsabilizando pelos filhos..

mantendo-se nele até o final do ano. Os alunos vão se tornando mais silenciosos durante as atividades.

No **24º ENCONTRO MUSICOTERAPÊUTICO** (05/11/09)¹⁵⁵ a integração grupal ficou evidenciada através das escolhas de ações pelos alunos. Observamos uma solicitação por músicas que representavam cada aluno: “Como Zaquieu” (sempre pedida por uma aluna), “carro de malandro” (pedida por outra aluna), “We well rock you” (pedida por Gilmar), “amigo locutor” (que era pedido por Felício), “menino de rua” (pedido por outros alunos), o funk (pedido pela líder das meninas) e baião (pedido por outras alunas), entre outras músicas, assim como as músicas da professora (“Deus e Eu no sertão” e “depende de nós”)¹⁵⁶. Mostraram que, não somente se integraram sonoramente ao organizarem um conjunto musical, como também integram os diversos alunos excluídos e que auto-excluíam-se. A integração de atividades similares as da rotina escolar (por exemplo, contação de histórias), modificadas pela agregação de outras ações diferenciadas (sonorizar a história), possibilitou a adesão de todos na atividade, sem atitudes inadequadas. A expressão sonoro-musical de cada aluno foi aceita pelo grupo, favorecendo a integração de todos e configurando a formação integrada do grupo, quando todos se juntaram ao centro da sala e, cada qual em seu objeto sonoro e sua expressão, agregou na ação coletiva.

Verificamos que a inserção daqueles que evadiam da sala modificava as condutas psico-musicais dos presentes, desarmonizando-os com seus ritmos diferentes, caracteristicamente impulsivos e muito agitados, que levavam ao início de atitudes competitivas, agressivas e, quando frustrados, evadiam. Sendo acolhidos pelo grupo a partir da mediação da MT, começaram a realizar ações de se permitirem estar juntos com os outros e, aos poucos, se incluíam na atividade, vivenciando experiências e re-integrando-se no grupo. Nos momentos de conflitos a mediação da MT proporcionava re-estruturação das percepções e condutas frente as dificuldades, estimulando a busca de soluções ou escutando-os em suas percepções. As reações do grupo variavam desde elevarem a intensidade de suas falas, dispersando-se motoramente, até se evadirem da sala. Porém, em suas condutas não observamos mais o envolvimento em brigas, verificando a permanência nas atividades com diminuição da dispersão. Não observamos mais as expressões estereotipadas na dança das meninas ou nas

¹⁵⁵ Nesse encontro, com a proposição da formação de conjunto musical, utilizando instrumentos musicais e som mecânico com o objetivo de proporcionar a integração geral.

¹⁵⁶ As músicas são encontradas, respectivamente, nas faixas 11, 15, 16, 9, 17, 10, 18, 14 e 19, no DVD.

provocações dos meninos, apresentando atitudes mais criativas e autônomas. A busca pela parceria estava evidente ao optarem pela dança em dupla, cantarem em trio no microfone e tocarem juntos no centro da sala, entre outras ações. Na finalização do encontro, a presentificação da música da professora (Deus e eu no sertão) pela escolha dos alunos, proporcionou até mesmo a inclusão da docente no espaço e tempo da musicoterapia.

Junto aos professores e demais atores do contexto escolar, até o fechamento da pesquisa foram proporcionadas experiências objetivando conformar vínculos de cooperação, a vivência de experiências coletivas, tais como: o *mural em homenagem ao professor*, com fotos do dia da trans-formação e imagens alusivas a contexto educativos, em que reagiram procurando suas imagens, sendo imitados pelos alunos que também os procuravam nas fotos; o *recreio dos professores com música*, realizado por estagiários do curso de musicoterapia, proporcionando a agregação espontânea dos docentes nesse momentos, no qual solicitavam suas músicas e traziam recordações e emoções ao ouvi-las, no qual a professora do 3º ano¹⁵⁷ participou de alguns momentos sempre solicitando sua música; a *integração entre os professores de apoio/recursos/coordenação* configurando como um momento de união entre eles, ao apresentarem a composição que fizeram em conjunto que desvelava suas dificuldades e apreendendo outras significações sobre os aspectos envolvidos em suas ações cotidianas; *integração entre os gestores, coordenação pedagógica e equipe multiprofissional mediada pela musicoterapeuta*, favorecendo trocas importantes entre os sujeitos levando ao planejamento conjunto com vistas à aproximação dos familiares; entre várias outras ações.

Destacamos, ao fechamento das ações musicoterapêuticas a *reunião dos pais do 3º ano*¹⁵⁷ planejada em parceria com a professora, em que proporcionamos uma experiência musical integrando pais, crianças, professora, professora de recursos, pesquisadores-colaboradores e MT. No início da reunião a configuração desse encontro se deu como de costume, ou seja, os pais, apressados, aproximavam-se da docente para escutarem as queixas sobre seus filhos, logo se justificando por terem que sair rapidamente. A professora fornecia as informações aos pais que iriam se ausentar.

¹⁵⁷ Utilizamos a mesma estruturação proporcionada aos professores, em que após a vivenciação eram estimulados a se expressarem, seguidos de uma reflexão conjunta e novas informações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Proporcionamos a experiência de re-criação musical. O tema para a reflexão conjunta foi sobre os fatos de aprendizagens antecedentes que são, atualmente, conformados como modelos de ações.

Junto aos pais que permaneceram, proporcionamos as experiências na qual se mobilizaram intensamente junto com seus filhos, como mostram as figuras 92 A e B (Ap 3, slide 41 e 42). Diversas expressões de alegria foram manifestadas em todos. Ações de afetividade foram expressas entre as crianças e seus pais, entre elas Gilmar e seu pai. Os alunos também demonstraram muita afetividade pela professora, cercanda-a constantemente com abraços e beijos. No momento de expressarem sobre o vivenciado, poucos pais verbalizaram em que alguns fizeram referência apenas ao momento diferente e do quanto gostaram de brincar com os filhos. Durante a reflexão conjunta, como mostra a figura 92 B e C (slide 42), a MT foi escutada atentamente pelos pais presentes e pela professora. Ao fechamento, a MT apresentou o clip apresentado junto com os alunos na Festa de Integração (ocorrido na semana anterior), sendo acompanhada pelas vozes dos alunos que cantavam todos junto e pelos olhares atentos dos pais e da professora.

Ao serem solicitados a darem um feedback sobre como perceberam o momento vivenciado na reunião, afirmaram: “*gostei da atividade e aprendi muito*”, ou “*meu filho está mais compreensivo e carinhoso. Obrigada!*”, ou mesmo “*meu filho aprendeu a brincar com as outras crianças*” (sic). Em seu diário, a professora-regente registra (somente desta vez, durante todo o ano letivo) sobre a atividade realizada pela musicoterapia.

Diversos movimentos inter-influente emergiram *das e nas* ações musicoterapêuticas até o fechamento da pesquisa, proporcionando modificações nos sujeitos, em seus *lôcus* de atuação. No entanto, pela extensão que demandariam para conhecê-las, encerramos aqui a descrição das ações musicoterapêuticas e os múltiplos fenômenos presentes no contexto escolar.

3.4 A escuta das trans-formações¹⁵⁸

Nesse momento, intentamos menos à busca por respostas e mais à apreensão das percepções advindas dos vários sujeitos em seus diversificados *lôcus* de ação. As perguntas que permearam o momento do fechamento da pesquisa, que geralmente se conformam na busca pelas mudanças ocorridas, foi assim colocada: *quais aspectos e/ou discursos desvelaram a compreensão ampliada sobre as DA e as possíveis trans-*

¹⁵⁸ Apoiados pela mesma dinâmica circular da metodologia da pesquisa, a partir da escuta musicoterapêutica sustentada na redução fenomenológica merleau-pontiana, efetivamos outras ações musicoterapêuticas denominadas complementares para a finalização da recolha dos dados.

formações?

Compreendendo que as descrições efetivadas já apontaram tanto para a explicitação dos fenômenos que se modificaram como para as compreensões sobre os mesmos, sintetizar algumas informações obtidas:

- Nos **documentos** verificamos os seguintes dados sobre o desempenho dos alunos: no diário, as notas dos alunos mostraram um aumento nas médias, principalmente no 4º bimestre. Através do Gráfico 4 (Ap. 3, slide 43), verificamos: Felício, no 3º bimestre, aumentou seu desempenho em todas as disciplinas. Porém, com sua saída (em outubro), não foram registrados dados no 4º bimestre, sendo considerado como um caso de evasão. Gilmar obteve notas melhores no 3º bimestre, embora tenha sido referido seu melhor desempenho devido a ajuda que teve da professora de recursos ao mediar a realização durante as provas. Somando-se todas as suas notas, observamos que ele não adquirira a pontuação necessária para ser promovido, mas o foi mediante aprovação no conselho de classe final. No protocolo do conselho de classe, Gilmar fora citado como *“o único que não conseguiu aprender a ler, mas teve avanço na auto-estima e no comportamento”* (sic). Sobre os demais alunos, foi registrado que *“escrevem com erros e estão silabando”*. Também constava a solicitação feita pela professora (aos pais) para *“acompanharem e estimularem durante as férias para os alunos não perderem o que já começaram a aprender”* (sic). Gilmar não participou das atividades de recuperação final, sendo dispensado pela docente. No gráfico 5 (Ap. 3, slide 44), verificamos que os alunos apresentaram uma redução na incidência de notas baixas, mostrando uma quantidade menor de alunos que ficaram para a atividade de recuperação, diminuiu, principalmente nas matérias português e matemática; na disciplina de geografia, ciências e história a incidência era elevada, principalmente em geografia.
- Junto a **professora-regente** ouvimos algumas afirmativas acerca do desempenho dos alunos, evidenciando melhoras principalmente no comportamento, com afirmativas como: *“o Felício melhorou o comportamento com as pessoas, aparência, ficou mais higiênico e estava mais enturmado. Já falava de seus sentimentos. Já estava silabando e escrevendo as letras e tinha facilidade com matemática”*; *“o Gilmar aprendeu a esperar. Está mais interessado por causa da banda, pois eu coloquei uma condição para ele participar: somente se estudasse e fizesse as tarefas e se comportasse. Ele tem*

um problema que eu não sei qual é...que tem dificuldade de reconhecer as letras. Só faz um monte de rabiscos, mas tem facilidade com a matemática”.

- Junto **outros professores** algumas informações sobre os alunos são repassadas, embora as suas afirmativas evidenciassem, também uma ênfase nos comportamentos inadequados manifestados, em que para relatar as mudanças eram indagados pela MT: a **professora de percussão** verificamos uma dificuldade em relatar sobre todos os alunos da turma, alegando não ter percebido. Sobre o aluno Gilmar afirmou *“ele melhorou o comportamento, atrapalha menos e está mais interessado nas aulas. Mas os meninos ficam xingando ele. Às vezes foge das aulas que precisa ficar e vai para outra oficina para ser ajudante. Se tem mais atenção dos adultos ele é mais carinhoso”*. Sobre Felício ela não soube dar muitas informações, apenas relatando que ele era discriminado pelos colegas. A **professora da hora do almoço** relatou que Felício encontrava-se (antes de sair da escola) mais calmo, principalmente para almoçar. Citou que as discriminações dos colegas também diminuíram e ele reagia diferente, sem agressões mútuas. Também observou que não andava mais sujo ou desarrumado. Sobre Gilmar afirmou *“era muito agitado, mas agora não está tanto. Ainda se sente muito rejeitado pelos colegas. Antes era ignorante e agora está mais compreensivo”*; quanto aos demais alunos ainda pontuava algumas ações inadequadas e queixava-se da rigidez da professora-regente. A **professora de educação física** afirmou que os alunos, ao final do semestre, demonstraram estar *“se responsabilizando mais por suas ações, mesmo inadequadas, que eles mesmo fizeram”* (sic) , não colocando culpa nos colegas e diminuindo as delações.
- Na ação musicoterapêutica interdisciplinar junto a **professora de recursos**, acerca da coleta de dados realizada sob nossa solicitação¹⁵⁹, deu-nos a conhecer sobre as representações que os alunos com DA fazem sobre si mesmos, sobre a musicoterapia e sobre a inter-relação com a professora. A maioria dos alunos expressou sua relação com os colegas através de uma representação de várias pessoas agrupadas, denominando-as pelos nomes dos alunos com os quais

¹⁵⁹ Estruturamos uma atividade, através da adaptação de algumas técnicas psicopedagógicas investigativas sobre a relação educativa e percepção do ‘eu’ através do desenho livre. Embasamo-nos nas seguintes técnicas: técnica do Par educativo, técnica do Eu Ideal e real. Solicitamos a ajuda da professora de recursos à aplicação da atividade visto que na época estava desenvolvendo outras atividades com os mesmos.

conviviam em maior proximidade, como mostra as figuras 94 A e B (Ap. 3, slide 45). Acerca da musicoterapia, mostraram detalhes interessantes sobre os objetos, como a tomada e o dispositivo do som (dos meninos), as roupas juntas (das meninas). Gilmar expressou somente sua figura dando cambalhota afirmando “*eu dançando de cabeça*” (sic). Nos desenhos referentes à professora, todos desenharam a si mesmos ao lado da docente, com alguns relatos como “*eu e a professora tirando uma foto legal*”, “*eu e a professora dançando*”, “*eu e a professora...segurando nas mãos*”, “*eu entregando a prova para a professora*” e Gilmar que referiu “*eu e a tia...conversando*”.

- **Outros atores** do contexto escolar expressaram algumas falas tais como: a **professora do 2º ano**, em que afirmou (sobre o dia da trans-formação) “*o que aconteceu na escola foi um grande trabalho, um descortinar dos professores, mas eu vi muito esse receio da escola no começo do semestre, agora todos se entregaram...foi uma ótima idéia a música no recreio, aquele dia me emocionou, porque vi cada um se entregando, fazendo o melhor, foi um dia muito belo, tocou na minha essência, foi o reinício com os meus alunos*” (sic). Uma **professora muito antiga na escola** afirmou que algumas ações musicoterapêuticas mostraram “*formas diferentes*”, sustentando que frente às experiências os professores expressavam afirmativas tais como “*nossa! Mas que legal!*” e continuou, afirmando que “*antes as pessoas comentavam que a escola parecia um reformatório...com os desenhos a escola ficou mais alegre, mesmo que precise mais do que isso.. foi um momento que a gente parou pra dizer: aqui é uma escola e a gente vai trabalhar com crianças. Eu acho que eles (os alunos) melhoraram, mas precisa mais*”. Aponta que durante os encontros pedagógicos ouvia alguns professores iniciar com falas que interpretava da seguinte maneira “*mas a Sandra de novo? Se sentiam incomodadas. Mas eu acho que é porque não sabiam qual é o papel de parceria. Não é só para dar as coordenadas e a gente obedecer. Não entenderam. Com a musicoterapia funcionou muito para motivar o grupo, mesmo que pouco ainda, mas aconteceu*”.
- Junto aos **pais**, após a reunião realizada na sala, ouvimos algumas falas como: “*percebi que meus filhos se tornaram mais afetivos, mostrando mais carinho em casa...eles também melhoraram no desempenho escolar*”; ou “*meu filho tinha comportamento difícil, porém ele melhorou nesse sentido e acho que a musicoterapia ajudou*”; e ainda “*ajudou na adaptação do meu filho e notei que*

ele está mais contente com as amizades que fez na turma. Tinha dificuldade de fazer amigos”.

- Em nossa **escuta musicoterapêutica** verificamos alguns movimentos: junto aos alunos, mostravam uma maior aceitação das diferenças, com elevação da expressão de afetividade e diminuição das heteroagressões; junto à professora, observamos um movimento de distanciamento gradativo à medida que a MT atuava junto aos gestores e no coletivo da escola; no contexto escolar, observamos manifestações de maior adesão e permanência dos professores durante os encontros pedagógicos e conselho de classe, bem como o aumento de sugestões criativas; nas falas dos gestores, verificamos que as informações e professores, coordenadores e gestores, estavam sendo mais socializadas, ou seja, não havia a ocorrência acentuada de lacunas, falhas ou problemas de comunicação. Junto ao aluno Gilmar, ficamos conhecendo, a partir dele mesmo, sobre suas dificuldades em ler e escrever, afirmando que não conseguia entender a letra da professora embora entendesse as letras quando eram caixa alta, como ele afirma, “letra de máquina”. Continua seu discurso relatando ter gostado muito da pintura do colégio e desejava que a sala de aula também fosse pintada.
- No **conselho de classe final**, em que proporcionamos experiências musicais que integrassem as pessoas e seus conhecimentos acerca dos alunos, na qual também contribuímos com nossas compreensões sobre os alunos pesquisados, os dados apontaram para os seguintes aspectos: os professores iniciaram o encontro absortos no preenchimento dos documentos; quando solicitados à participação na vivência não se opuseram e participaram ativamente; durante os relatos dos colegas (sobre os alunos) observamos que a atenção dos professores aumentou; também aumento a permanência no conselho com poucas saídas durante a atividade.
- Nas **falas dos gestores**, verificamos outros elementos sobre as mudanças ocorridas na escola: a diretora afirmou *“a musicoterapia contribuiu para mudar nosso comportamento, para ver o aluno de outra forma...a gente tem que se preparar mais para receber esse tipo de aluno, ter mais tempo para refletir, estudar...mudou a afetividade, mexeu com a relação professor-aluno. Nos alunos observei que a dificuldade de comunicação que eles tinham (eles não deixavam a gente falar) eu senti que eles escutam mais, sabem ouvir mais. Gilmar mudou o comportamento dele, muito grande, parece que ele*

amadureceu. Outros estão mais tranquilos e obedecem, não foi mais preciso chamar a família”. Ainda acrescenta “a musicoterapia dentro da escola, no começo, eu senti um certo intimidamento dos docentes e ao longo dos encontros o pessoal foi se deixando levar mais. Todos os alunos criaram um certo carinho por você...sem dúvida é uma forma de estar chamando a atenção, de uma forma diferente, para o processo ensino-aprendizagem. Depois da mudança visual eu senti que as pessoas começaram a ligar mais que a escola é de criança...não tem que colocar eles como responsáveis, como adultos. Os alunos da escola...mudou muito, tem melhorado, cada dia mais”. Finalizando, com referência às diversas ações que foram planejadas junto aos coordenadores, referente a música no recreio e na acolhida das oficinas, relata que ops alunos se acalmaram, “eles mesmo estão se agrupando, dá uma acalmada...mas falta uma integração da equipe da escola”.

- A fala da **vice diretora** ouvimos “*a musicoterapia na escola...eu tenho certeza que tinha que ter isso em nossas matrizes, da forma como foi colocada aqui...é um remédio para todos nós, tanto para os alunos, para os professores, o grupo gestor...se não for um alimento é um remédio que alivia, ajuda, nutre, socorre...na hora que a gente está na maior aflição a gente já sabe: põe a música e aí os meninos melhoram, muda o foco da bagunça, param de brigar, melhoram, ouvem os outros. Depois que veio a nossa música, mudou...a gente tem força para dizer pra eles quais as que podemos colocar. Antes eu não sabia o que a música fazia, agora a gente já sabe e orienta*”. Quanto às mudanças na escola afirma “*todos os professores estão trabalhando mais com a música. A concorrência com o som é maior, todos agora querem fazer algo com música. Tudo nessa escola é música. Todos começaram a perceber, nos encontros, o que a música fazia. Em seus planos de aula estão colocando a música. Agora eu sei porque eu estou colocando a música no recreio e sinto a necessidade de colocar todo dia, mesmo que seja difícil, dê trabalho. Nos últimos encontros pedagógicos, numa grande parte de professores, eu percebi que eles estão preocupados de fazer esse trabalho coletivo, de trabalhar em grupo. Mas tem uma parte que ainda não absorveu. Nos pais não consegui perceber tanta mudança. Eu percebo a mudança mais em nós mesmos*”.
- Junto a **secretária**, afirmou ter percebido maior integração de todos.

Finalizamos as ações musicoterapêuticas complementares com a participação no almoço de confraternização da escola junto ao corpo docente, gestores, coordenadores e funcionários, em que propormos uma experiência musical (experiência de audição “escuta meditativa”- BRUSCIA, 2000), em que objetivamos rememorar os momentos vivenciados e apreender uma nova forma de olhar os alunos e suas condutas de aprendizagem, proporcionando o fechamento das ações musicoterapêuticas no contexto escolar.

Intermezzo de Sentidos

*Eu queria mudar, eu queria
mudar, meu mundo me
ensinou ser assim....*

*Pense em mim, chore
por mim, liga pra mim
não liga pra ele
Pense em mim, chore
por mim, liga pra mim
não liga pra ele
Não chore por ele*

*Fala aí no ar:
“não sei viver
sem ela”, que
tem um cara
aqui, com
saudade dela
cheio de
desejos,
Diz pra ela
locutor só
quero mais um
beijo.*

*Depende de nós, quem já foi ou ainda é
criança, Que acredita ou tem esperança
Que faz tudo pra um mundo melhor*

*Ontem um menino que brincava me falou,
Que hoje é semente do amanhã...
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!
Nós podemos tudo, nos podemos mais
Vamos lá fazer o que será...
Vamos lá fazer o que vira....*

O discurso fenomenológico descreve uma espiral em torno do núcleo central que é a existência (...) o discurso é recursivo (...) importa dizer e redizer, sem que se tenha nunca a impressão de que tudo foi dito.(...) há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer (Antonio Muniz Rezende, 1990)(grifo nosso).

4. OUTRAS ESCUTAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - a terceira percepção

Denominamos como *Intermezzo*¹⁶⁰ *de Sentidos* compreendendo que os sentidos expressos, nesse momento, não se bastam como única significação, mas apenas como *uma das possíveis* formas de *escutar, pensar e agir* frente às dificuldades de aprendizagem no espaço escolar de tempo integral. Consideraremos todo e qualquer fato, ação, fala, emoção ou outra expressão manifestada pelos atores da comunidade escolar como *discursos* que se configuram como fenômenos que *se deixaram mostrar*, levando à composição do discurso fenomenológico compreensivo (REZENDE, 1990).

Como afirma Rezende (1990, p.29),

o método da fenomenologia se caracteriza como busca da compreensão, embora com a certeza de que nunca a alcançará. (...) a verdade tanto se manifesta como se oculta, e o seu ocultamento ainda é uma das formas de sua manifestação. O desvelamento (*a-letheia*) consiste em descobrir (des-cobrir) que a verdade nunca se revela totalmente.

Dos diversos dados descritos, com seus matizes, que configuraram as paisagens visual, sonora e sócio-relacional dos espaços e tempos da escola de tempo integral à constituição das dificuldades de aprendizagem, propomos extrair seus conceitos (ou conceitualização) ao desenvolvimento das categorias abertas e posterior categorias axiais. Utilizaremos algumas ferramentas analíticas da Teoria Fundamentada (STRAUSS & CORBIN, 2008): a construção de memorandos e de diagramas tangenciados pela realização de perguntas¹⁶¹.

4.1 Da conceitualização dos diversos discursos às categorias

No espaço escolar da Eeti os diversos fatores que o compõe co-existem, cada qual com sua singularidade, à configuração das dificuldades de aprendizagem, como

¹⁶⁰ Utilizaremos o termo musical *Intermezzo*, “pequena peça musical intercalada noutras maiores” (SINZIG, 1976), para se referir ao sentido de “estar entre”, ou seja, a discussão aqui apresentanda está entre várias outras, compondo, em conjunto, a compreensão ampliada sobre as dificuldades de aprendizagem.

¹⁶¹ Objetivamos desenvolver a conceitualização, isto é, os conceitos gerados a partir dos dados, agrupando aqueles que sejam semelhantes e evidenciem os sentidos apreendidos, fazendo emergir as categorias abertas e, posteriormente, as categorias axiais, que abarcam significações mais abstratas. Utilizaremos ferramentas analíticas da Teoria Fundamentada, tais como: fazer muitas perguntas, das mais variadas formas, com vistas ao entendimento dos dados; os memorandos (em forma do texto principal) expondo os conceitos (em itálico e negrito) levando a conformação das categorias abertas (em negrito itálico e caixa alta); e a estruturação de diagramas analíticos propondo outra visualização dos dados.

mostra a Figura 95 (Ap. 4, slide 2). Cada fator apresentado é composto por seus atores, situados em seus *locus* de atuação, bem como pela diversidade de discursos que expressam (ações, falas, reações, expressões não-verbais, objetos construídos etc), que levam à composição das paisagens visual, sonora e sócio-relacional dos espaços e tempos *do* e *no* contexto escolar. As expressões de cada sujeito são marcadas por movimentos e ritmos próprios, que possibilitam (ou não) a inter-relação com os diversos fatores e fenômenos, gerando formas específicas de compreensão e ação frente as dificuldades de aprendizagem inseridas nesse contexto.

Mas como se apresentam essas diversidades de fenômenos, discursos, movimentos, ritmos, formas de pensar e agir?

Iniciamos com um termo presente e muito recorrente nas explicações sobre as DA, se configurando como conceito ‘in vivo’ (STRAUSS & CORBIN, 2008): os **multifatores**. Ao falar das dificuldades de aprendizagem ou dos alunos com DA, logo são apontados vários aspectos: ausência dos pais, traumas, pobreza, deficiências, falta de recursos e capacitação etc. Muitos fatores considerados quer nas falas, nos relatórios, nas teorias, nas justificativas.

No entanto, muitas vezes esses multifatores se configuram como a parte encoberta das DA, que se faz velada em alguns momentos da dinâmica escolar (como junto aos atores da comunidade extra-escola) e exposta em outros (nos encontros pedagógicos, no cotidiano escolar, nos conselhos de classe etc), fazendo-nos representá-la ilustrativamente como um ‘iceberg’ como ilustra a Figura 96 (Ap. 4, slide 3). Esses multifatores são aparentes apenas quando das conveniências explicativas que possam justificar *o porquê* do aluno não aprender, onde os comportamentos inadequados são os mais recorrentes em oposição às competências cognitivas, que se apresentam menos referidas. Assim representadas, as dificuldades de aprendizagem se configuram como um *momento da aprendizagem*, muitas vezes considerado como um *congelamento no processo ensino-aprendizagem* devido às *circunstâncias específicas*, condições não-permanentes mas determinantes, que levam à sua conformação. Nessa circunstancialidade (com elevada permanência da mesmice), o aluno e suas condutas de aprendizagem ou DA, são apenas o foco para o qual todos os atores da comunidade escolar vertem suas atenções (a ponta visível do iceberg), não desvelando toda a complexidade envolvida no não-aprender.

Agregando ao *multifatores* o termo *interinfluentes*, torna peculiar os fenômenos e discursos presentes na Eeti, influenciando e sendo influenciados entre si, marcando os ritmos singulares de cada sujeito.

Na descrição do contexto escolar encontramos um quantitativo muito grande de sujeitos presentes no PPP. Interessante observarmos que esse número tão grande de profissionais não era percebido na unidade escolar, principalmente durante as discussões coletivas realizadas nos encontros pedagógicos e/ou trabalhos coletivos. Diante dessa percepção e do levantamento realizado sobre os atores presentes no colégio, nos perguntamos: *Será que a escola é tão grande (dimensionalmente) que não percebemos tanta gente presente? Ou será que se encontram separados, sem contato, cada um no seu locus? A essas questões acrescentamos outras: Onde estão os demais atores da comunidade intra-escolar, como os funcionários e a professora de recursos?*

A segunda indagação sugere à realidade apreendida, onde os diversos atores se encontram cada qual em seus *espaços e tempos de ação/reação, sem interlocução* planejada, mesmo sendo (às vezes sem consciência) interinfluenciados pelos seus discursos, que ao serem proferidos (em ação, reações, lembranças, impressões, compreensão etc) caracterizam, diferentemente, as DA. Sendo verificada como um uníssono, a existência dos multifatores está presente nos discursos de todos os atores da escola, quer nas falas advindas da comunidade extra-escolar, como dos sujeitos presentes no cotidiano do colégio. Porém, esses discursos se *dão a conhecer*, aparentemente desconexos, com *informações localizadas em espaços diferentes* e não realizando, sistematicamente, a integração de informações. Quando efetivada a troca de informações, esta se realiza informalmente e configura-se como uma *colcha de retalhos*.

Uma situação encontrada no contexto escolar que exemplifica essas informações separadas é o momento da hora do almoço. Verificamos que a articulação entre as ações desenvolvidas entre ambos os turnos não é efetivada e nem mesmo relatada pelos coordenadores, ficando evidenciada, em suas falas, a dificuldade na organização do planejamento devido ao alto índice de indisciplina e ações emergenciais presentes no cotidiano escolar.

Compreendemos, assim, que a constituição do espaço escolar da Eeti, nessa escola pesquisada, proporcionava (ou não) atuações diferentes em seus atores. A partir da consideração dos diversos fatores presentes nos variados *locus* de atuação, o conceito **MULTIFATORES INTERINFLUENTES** configura-se à composição do primeiro

conceito, que também será utilizado para gerar a primeira categoria aberta, referindo-se à constituição múltipla e mútua das dificuldades de aprendizagem na Eeti.

Em nossa escuta musicoterapêutica verificamos outros aspectos que alteravam os matizes das paisagens visual, sonora e sócio-relacional da escola, dentre eles uma constante modificação das ações planejadas, alterando o planejamento e a execução das atividades, levando à configuração de uma *permanente mutabilidade* do cotidiano escolar. O tempo escolar, apresentando-se como muito rápido e tumultuado, sendo confirmado em falas como “*não consegui falar de todos os meus alunos no conselho de classe*”(sic), também influencia na compreensão dos atores sobre as DA ao inviabilizar a efetivação de espaços e tempos necessários e adequados à discussão sobre o não-aprender. Embora muito verificada, a “falta de tempo” ou o tempo corrido não eram percebidos como fatores inter-influenciadores no processo ensino-aprendizagem, sendo considerados como fatores naturais do ambiente escolar. No entanto, desvelava o *não-espaço-tempo para as reflexões* sobre os múltiplos fatores, centrando-se geralmente nas queixas.

Outra percepção apreendida refere-se às *inter-relações* estabelecidas pelos atores, ocorrendo de *variadas formas ou níveis* e influenciadas por diversos fatores, tais como: por *necessidades específicas*, que dizem das dificuldades enfrentadas ou de expectativas; dos movimentos diferentes à *busca de recursos* em conformidade com suas necessidades; nos *deslocamentos variados*, marcados por *rítmos próprios*, que configuram o grau de importância que cada um atribui aos diversos fatores; nos *agrupamentos bem definidos*, evidenciando com quais sujeitos estão (ou não) envolvidos ou que fazem (ou não) contato; e pelos locais em que atuam e que vivenciam, demarcando suas *presenças* (em contato) ou *ausências* (não contato). Sobrevém dessa diversidade de inter-relações a presença de uma *heterogeneidade de discursos*, com suas formas *sui generis* composta das percepções e representações distintas (geralmente marcadas por suas histórias de vida) e das expressões não-verbais peculiares (distanciamentos corporais; aproximações afetivas com abraços, beijos; olhares de dúvida, receios, admiração entre outras).

Dois fatores dentre os apresentados nos chamaram a atenção pelos desdobramentos que proporcionavam: o primeiro refere-se à forma de comunicação entre os professores e coordenação, caracteristicamente *através e na sala* dos professores durante o recreio, efetivada através dos *avisos pregados ou recados momentâneos*. Percebemos que essa dinâmica gerava um problema entre os atores, visto

que quem não aparecia nesse espaço e tempo não obtinha as informações (ação presente na professora do 3ºanoY) ou ainda quem não lia os informes não tomava conhecimento sobre as mesmas. A atitude de informar o colega/profissional/sujeito ausente não era verificada, instalando-se, assim, os *problemas de comunicação* entre os diversos atores do contexto escolar, principalmente entre gestão/coordenação e corpo docente e professores de áreas, sendo motivo de várias queixas. Mesmo os atores da comunidade extra-escolar vivenciavam situações semelhantes, visto que eram informados dos fatos da escola somente quando presentes e buscando, por iniciativa própria, conhecer sobre os fatos.

Outro fator refere-se aos relatos dos adultos que eram permeados por citações sobre fatos de suas histórias de vida. Esses relatos estiveram presentes em seus discursos, recorrentemente, agregado às descrições suas lembranças e utilizando-as para justificar as inações e/ou para apontar alternativas de soluções, quer se assemelhassem ou se diferenciasssem dos assuntos tratados e das circunstâncias atuais vividas na escola.

Devido essa pluralidade de discursos, em analogia com a música, associamos o termo *polifonias discursivas* à configuração do segundo conceito. No entanto, se os diversos discursos se apresentavam conforme o sujeito que os pronunciava nos indagamos: *Como podemos apreender toda a diversidade discursiva sobre as dificuldades de aprendizagem e os multifatores interinfluentes? Como as múltiplas percepções dizem sobre os fenômenos e o que evidenciam?*

Ecoando em nós os discursos proferidos pelos atores do contexto escolar¹⁶², a afirmativa “*ficar um tempo maior na escola para...*”(sic) foi ouvida, praticamente, em quase todas as falas, alterando-se somente no final da sentença, ora composta da necessidade dos pais, ora pela compreensão diferenciada dos profissionais da escola, ora pela aprendizagem (ou não) dos alunos. É possível escutarmos a grande ênfase dada ao entendimento da Eeti como *a criança ficar mais tempo na escola*, por quase a totalidade dos sujeitos pesquisados, desde os gestores até aos pais. Entretanto, essa afirmativa não fora encontrada apenas dentro do contexto escolar. Entra em ressonância com outras instâncias que proferem outros discursos.

¹⁶² Apresentamos algumas expressões apreendidas nos discursos dos sujeitos, caracterizando suas opiniões sobre diversos fatores. Consideramos suas expressões importantes por percebermos que em suas falas e ações há *matizes* de significações importantes de serem conhecidos. Sustentamos, reiteradamente, que ouvir seus discursos não deverá ser entendido como delações ou pré-conceitos estereotipados. Evidenciar esses *matizes* tem como objetivo *dar a conhecer* quais percepções os diversos sujeitos formatam acerca dos multifatores interinfluentes.

A recorrência com que a expressão *ampliação da jornada escolar* ou similar apareceu, tais como *ampliação da permanência na escola* ou *ampliação de atividades*, nos apontou para elementos importantes. A partir da análise/leitura de alguns documentos ao entendimento sobre a Eeti, a afirmativa *ampliação do tempo de permanência do aluno na escola* nos chamou a atenção pela sua constância e por estar em ressonância com os discursos proferidos, em *coro*, pelos diversos atores do colégio. No entanto, outro conceito não foi percebido ou proferido nos diversos discursos encontrados, tanto nos documentos quanto nos discursos da escola, qual seja a *ampliação (ou não) da aprendizagem e diminuição das dificuldades de aprendizagem*.

Nas fontes de informações sobre a Eeti, buscando identificar a presença (ou não) dos referidos conceitos, encontramos importantes dados em alguns documentos legais, geralmente procurados como referências à estruturação de propostas ou projetos pedagógicos:

a) no PPP (2008) da escola não encontramos nenhuma referência aos conceitos eleitos, lembrando que verificamos apenas a presença da palavra “integral”. Verificamos a presença de constantes mudanças ocorridas na escola e com períodos breves entre elas, desde as variadas modificações à denominação e identificação da unidade escolar até a implantação de propostas educativas de forma quase constante. Ressaltamos uma afirmativa encontrada no PPP que demonstra a busca pelo envolvimento de diversas instâncias e sujeitos à fundamentação da proposta pedagógica do colégio: foi construído numa “ação conjunta entre pais, alunos, professores e funcionários administrativos, além de representantes da comunidade escolar e através de variadas formas de coleta de informações” (sic).

Como questão, indagamos: *As diversas modificações ocorridas no histórico da escola influenciariam nas percepções e ações dos sujeitos? O envolvimento entre todos os atores da comunidade escolar se faz presente? Há espaço-tempo para proporcionar essa integração dos sujeitos e das diversas propostas educativas e mudanças?* Para a compreensão sobre o envolvimento dos atores e seus movimentos de integração mantemo-nos, por ora, em suspenso, em que posteriormente desvelamos sua possibilidade de resposta através dos discursos dos próprios sujeitos. No entanto, é possível compreendermos que as diversas e constantes alterações (na identificação, nas propostas etc), o pouco tempo entre as implantações e os direcionamentos advindos de instâncias externas, ocasionam problemas que, possivelmente, se configurarão em *resistências* e à não efetivação adequada das ações.

b) no Projeto Piloto da Escola de Tempo Integral (Seduc-Go, 2006) encontramos os conceitos elencados em grande quantidade. Foi-nos possível identificar os seguintes aspectos: 09 referências à ampliação do tempo de permanência na escola e 05 referências à ampliação da aprendizagem ou condições similares; algumas das afirmativas encontravam-se integradas, ou seja, a ampliação na escola ligada a oportunidade de uma “aprendizagem bem sucedida”; e referente a diminuição das dificuldades de aprendizagens, identificamos 01 referência relacionada a “redução das taxas de repetência e evasão”.

Verificamos que na referida proposta, a maior incidência explicativa recai no *aumento da permanência dos alunos no ambiente escolar*, enfatizando, com propriedade, a caracterização do turno vespertino (ampliação de turno) como ampliação das “possibilidades de aprendizagem”, embora não sustente a necessidade da interdisciplinaridade com o turno matutino (aspecto mencionado somente em referência aos conteúdos a serem trabalhados nas atividades pedagógicas). A referência à aprendizagem é apresentada no seu objetivo ao “ampliar o atendimento educacional com a busca da qualidade do ensino e a eficiência das escolas públicas” com vistas à “progressiva redução das taxas de repetência e evasão e, conseqüentemente, a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos nos ensinos fundamental e médio”.

c) nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 (Seduc, 2009)¹⁶³, encontramos importantes informações sobre algumas especificidades da Eeti, principalmente no detalhamento das explicações sobre os aspectos estruturais da proposta e das funções dos diversos atores da comunidade escolar.

Atentamo-nos ao fato de se referirem muito pouco à ampliação da permanência na escola (identificamos 3 referências), ou da ampliação da aprendizagem (2 referências) ou ainda sobre a diminuição das dificuldades de aprendizagem (1 referência, relacionada à redução da evasão e repetência). No entanto, os dados das Diretrizes se constituíram como importante fonte de informação à ampliação do nosso entendimento sobre a escola de tempo integral em todas as suas especificidades e relacionadas às demais propostas da Seduc, mudando algumas percepções apreendidas junto aos fenômenos encontrados na escolar. Dentre a diversidade de assuntos, destacamos alguns que nos fizeram *rever nossas percepções* sobre o campo observado:

¹⁶³Fonte: site <http://www.educacao.go.gov.br>

- dentre as competências elencadas às UEB¹⁶⁴, chamou-nos atenção a seguinte afirmativa: “elaborar, executar, monitorar e avaliar a proposta pedagógica, observando-se a priorização, a contextualização, a interdisciplinaridade e a diversidade, contendo atividades pedagógicas a serem desenvolvidas dentro e fora da unidade escolar”. Interessante observar que os *espaços e tempos externos a escola* são considerados como *momentos de aprender*, fato observado em apenas uma situação durante a pesquisa.

- as referências à ampliação da permanência na escola e ampliação da aprendizagem/redução das DA foram identificadas junto a explicação da gestão pedagógica da rede pública de ensino, relativo às séries iniciais do ensino fundamental, referindo-se ao Projeto Aprendizagem¹⁶⁵, tendo como objetivo “fortalecer a aprendizagem significativa e reduzir a evasão e a repetência, garantindo uma educação de qualidade a todos”. Junto a essa explicativa, encontra-se bem explicitada a associação entre ampliação do tempo do estudante na escola e a ampliação da aprendizagem com atividades diferenciadas, embora a diminuição das dificuldades de aprendizagem seja focada apenas na *redução da evasão e repetência, com foco na alfabetização*.

- dentre as diversas competências elencadas às UEBs, citamos algumas: “trabalhar o sucesso do estudante e sua permanência na escola”; “incluir no projeto político pedagógico ações que envolvam o Programa de Combate à Evasão (Amai)”; “Sensibilizar os pais ou responsáveis acerca de seus deveres para com a educação dos seus filhos, informando-os sobre as sanções previstas em lei, em decorrência da omissão/ cumprimento de responsabilidades”, integrando-os às atividades da escola; criar, junto ao Conselho Escolar e a Coordenação Pedagógica Geral da Unidade Escolar (vice-diretor), “mecanismos para resgatar a criança e o adolescente do processo de exclusão social (parcerias com ONGs, empresas locais e entidades religiosas)”; “constatar a infrequência do estudante no período de uma semana ou sete dias letivos”; envolver o Conselho Tutelar, “depois de esgotadas todas as possibilidades de competência da escola”. Dentre esses aspectos, observamos uma ênfase na busca pelo Conselho Tutelar junto aos casos acentuados de brigas entre alunos e conflitos entre esses e os professores.

¹⁶⁴ Unidade de Educação Básica, termo designado para referir-se às escolas que possuem o ensino fundamental.

¹⁶⁵ O Projeto Aprendizagem, segundo a coordenação pedagógica, orienta o preenchimento das fichas de desempenho mensais acerca do desempenho acadêmico dos alunos.

Uma contradição foi observada entre as afirmativas encontradas no documento e as ações presentes na escola que se referem aos familiares. Enquanto no documento é enfatizada a importância na “sensibilização dos pais”, verificamos que no contexto escolar apresentam-se ações que levam a uma não-sensibilização dos familiares à sua participação nesse *locus*. Dentre elas, as *cobranças de suas presenças* (principalmente nas reuniões de pais) e as situações vivenciadas junto aos professores (quando do relato sobre seus tutelados), configuravam-se como fatores que geravam resistências, embora não percebidos e conscientes pelos atores da comunidade escolar.

d) no Plano Estadual de Educação do Governo do Estado de Goiás (PEE, 2008-2017), algumas informações se referem às etapas e níveis de ensino, especificamente ao Ensino Fundamental. Dentre os objetivos e metas propostos pelo PEE, destaca-se: “dar continuidade à implantação progressiva da jornada escolar de tempo integral, até o final da vigência deste Plano”(op.cit., p.24). Na análise que realizamos, identificamos 4 referências à ampliação da permanência na escola, sendo 3 referências para a ampliação da aprendizagem onde duas destas associavam-se a ampliação na escola, e 1 referência à diminuição das dificuldades de aprendizagem. Vários fatores são citados constantemente e com grande recorrência atribuídos à *organização de estruturas e recursos à escola*.

e) no Programa Mais Educação¹⁶⁶ encontramos as seguintes afirmativas: “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do *apoio a atividades sócio-educativas* no contraturno escolar”(grifo nosso). Percebemos que no documento sobre o Programa Mais Educação, a maior incidência de referência recaiu sobre a oferta de atividades sócio-educativas diversificadas (10 referências), sendo a

¹⁶⁶ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa visa *fomentar* atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. (...)Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados”. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article, acesso em 04/01/2010). Segundo informações obtidas junto à Seduc, o Programa PRAEC, que destina verbas às escolas estaduais, foi substituído pelo Programa Mais Educação devido à sobreposição de verbas.

ampliação da jornada escolar identificada em 8 referências, a ampliação da aprendizagem com 2 referências citando a melhoria das relações entre professores e alunos e apenas uma referência a diminuição da evasão e repetência escolar.

f) no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001)¹⁶⁷ verificamos: 4 referências à ampliação da jornada e/ou permanência na escola; 2 referências para a ampliação da aprendizagem, enfocando a universalização do ensino e oportunidades de aprendizagem, principalmente para crianças com situação sócio-econômica precária; 3 referências à diminuição de situações desfavoráveis relacionadas à aprendizagem, tais como desigualdades sociais e índices de evasão e repetência. Encontramos 3 referências enfatizando a necessidade de mudanças estruturais, que permearam diversos pontos do documento.

Através dos dados apresentados no Quadro 10 (Ap. 4, slide 4)¹⁶⁸, observamos que a ampliação da jornada escolar é destacada pelo Projeto Piloto Escola de Tempo Integral, seguido do Programa Mais Educação. No primeiro, percebemos presente a compreensão sobre o *aumento da jornada escolar como aumento das possibilidades de aprendizagem*, fator não evidenciado explicitamente nos diversos documentos, embora implícitos em expressões como “diversificadas atividades sócio-educativas e oportunidades de aprendizagem” expostas no Programa Mais Educação. Torna-se, desta forma, uma *compreensão quase ausente*, visto ser referida apenas por alguns documentos oficiais, onde no contexto escolar não se encontra presente nem nos discursos nem nas práticas pedagógicas ou educativas.

A *diminuição das dificuldades de aprendizagem* foi citada nos documentos somente em referência à redução das “*taxas de evasão e repetência*”, com maior evidência no Plano Nacional de Educação. Percebemos nos documentos um enfoque muito vago sobre a Eeti e não se referindo à minimização dos índices de dificuldade de aprendizagem, centrando-se prioritariamente nos aspectos de evasão e repetência¹⁶⁹.

¹⁶⁷ O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Fonte: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brasil/BrasilPlanonacionaldeeducacao.pdf>

¹⁶⁸ Apresentamos o quadro objetivando possibilitar a visualização das informações advindas dos documentos referidos, evidenciando a quantidade de referências identificações que observamos acerca dos três aspectos: ampliação da jornada escolar; ampliação da aprendizagem; e diminuição das dificuldades de aprendizagem e/ou de condições similares, tais como evasão e repetência. Reiteramos que o nosso intento foi evidenciar, a partir dos aspectos eleitos, o quantitativo de referências que cada documento realizava na explicação sobre a Escola de Tempo Integral.

¹⁶⁹ Curiosamente uma última percepção sobre os documentos suscitou-nos a atenção, a partir da nossa escuta musicoterapêutica. Percebemos que alguns aspectos assemelhavam-se, em muito, às propostas de ações que cada instância desenvolvia. Por exemplo, ao encontrarmos no documento do Programa Mais Educação referências relacionadas às atividades sócio-educativas diversificadas, percebemos que o

A partir da *escuta diferenciada* sobre esses aspectos, apontamos algumas indagações: *Estão os pais equivocados quanto ao entendimento da Eeti, ao proferirem “quero um lugar para meu filho ficar o dia todo”? Se “escutam” (através dos diversos atores da comunidade intra-escolar que se respaldam nos documentos oficiais) a ênfase na ampliação da permanência na escola, o que deverão compreender como diferente? Será que a não-incorporação da “ampliação das possibilidades de aprendizagem”, referente às oficinas, sobreviria da pouca explicação de como se daria esse aspecto?*

Nas falas dos familiares, tendo como conteúdo mais recorrente a demanda por algum *“lugar para os filhos ficarem o dia todo”* (evidenciando suas necessidades), verificamos que estão vinculadas à situação sócio-econômica precária. No entanto, suas percepções sobre a Eeti não estão de todo incoerentes, visto que entram em ressonância com os demais discursos, quer os encontrados nos documentos quanto nas falas dos profissionais da escola.

Utilizando-se da afirmativa *“aumentar o tempo de permanência na escola”*, como justificativa à incidência dos casos de indisciplina ou não efetivação de práticas pedagógicas adequadas, os atores do contexto escolar pouco avançam à compreensão das múltiplas implicações presentes na ampliação da convivência ou sobre o quantitativo de ações e relações vivenciadas a partir dessa composição complexa. Vincula-se à mesma percepção anterior a não-incorporação do aumento do tempo escolar associado ao aumento de momentos de aprendizagem, visto que em seus discursos não presentificavam essa associação.

Continuando com nossas indagações sobre as compreensões efetivadas, outras questões se fazem presentes: *Como os professores percebem esse aluno que apresenta um problema de aprendizagem? Os docentes descrevem sobre o que observam, sem inferências e pré-julgamentos quando, principalmente, da presença de ações inadequadas manifestadas pelos alunos? Avançam para além das queixas e percebem o que está sendo apresentado?*

Reportando-nos aos documentos ainda indagamos: *Quando enfatizam a “redução das taxas de repetência e evasão” não estaria restringindo o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem?*

mesmo propõe a implantação, realização, custeio de materiais e implementação de variadas atividades contempladas no contraturno escolar. Um detalhe apreendido no campo foi a chegada dos instrumentos musicais e outros recursos fornecidos pelo Programa Mais Educação via Seduc.

Como possibilidade de compreensão, afirmamos que ter como foco a redução do índice de evasão e repetência reduz a dinamicidade do processo ensino-aprendizagem no espaço escolar de tempo integral, proporcionando um reducionismo da complexidade à configuração e superação das dificuldades de aprendizagem.

A partir desses aspectos abordados, na realidade escolar verificamos a presença da *formação de conceitos*, efetivadas pelos diversos atores sobre as situações vivenciadas bem como direcionadas aos seus pares, principalmente quando estes apresentam *diferenças em seus discursos*. Observamos uma ação, quase unânime, à conformação de uma **ATITUDE NATURAL** (HUSSERL, 2000)¹⁷⁰, que se manifesta através de várias formas: dos relatos de outros colegas e professores; de relatórios sobre os alunos; dos discursos advindos do contexto familiar; dos discursos advindos de atores extra-escola (equipes, mídia etc). Esses discursos impedem a percepção sobre os sujeitos (entre eles os alunos) *como eles se mostram*, dificultando, em muito, o processo ensino-aprendizagem e as inter-relações, visto que encontram *o outro* a partir de categorias *já dadas*. Por configurar uma atitude encontrada junto aos diversos atores do contexto escolar, utilizaremos o termo “atitude natural” como conceito gerado dos dados como categoria aberta.

Retomando as indagações postas sobre o envolvimento dos atores da comunidade escolar (acerca das afirmativas do PPP, quais sejam: *o envolvimento entre todos os atores da comunidade escolar se faz presente? Há espaço-tempo para proporcionar essa integração dos sujeitos e das diversas propostas educativas e mudanças?*), apontamos para os movimentos realizados pelos sujeitos dentro da Eeti, considerando-os como possibilidade de compreensão, desvelada a partir das ações, reações, *locus* de atuação, objetos culturais presentes/ausentes e mesmo nas necessidades expressas ou não. Verificamos que os movimentos de cada sujeito, com seus ritmos *sui generis*, são caracterizados por ações específicas e que são influenciadas pelas inter-relações estabelecidas e percepções formadas frente ao vivenciado. Nas movimentações ou discursos (verbais e não-verbais) dos atores da comunidade escolar, alguns fenômenos são *presentes* (leia-se: *entravam em contato*) e outros são *ausentes* (leia-se: *não faziam contato*). Entre os dois extremos, as múltiplas variedades de ações

¹⁷⁰ O conceito “atitude natural”, estruturado por Edmund Husserl, fenomenólogo, refere-se à atitude na qual a consciência vê o objeto como exterior e real na atitude natural, ou dogmática, partindo de uma objetividade já oferecida. Husserl (2000, p.39) afirma que “a atitude espiritual natural (atitude natural) não se preocupa ainda com a crítica do conhecimento. Na *atitude espiritual natural* viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para *as coisas* que, em cada caso, nos estão dadas e obviamente nos estão dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo a fonte e o grau de conhecimento”.

que influenciavam nas paisagens visual, sócio-relacional e sonora configurando movimentos bem diferentes junto aos mesmos fenômenos encontrados na escola, configurando as movimentações ou *movimentar-ações* de cada sujeito.

Iniciamos com os discursos dos **gestores e coordenadores**, como demonstra a Figura 97 (Ap. 4, slide 6). As figuras dos gestores e das coordenações são caracterizadas, tipicamente, pelo deslocamento constante nos diversos espaços e/ou instâncias, permitindo que entrem em contato com diferentes pessoas, lugares, realidades, pontos de vista, objetos etc. Uma constante movimentação: ora mais intensa (quando realizada por diversas vezes) e proporcionando *trocãs de informações*; ora menos evidenciada (principalmente quando da realização das reuniões de pais e em circunstâncias bem específicas); outros movimentos, porém, quase não são realizados (como a ida à biblioteca) ou praticamente não realizado (como a procura pelos atores da comunidade, das IES). Esses movimentos, quando efetivados, se dão no momento da realização de ações específicas (por exemplo: pesquisas, doação de materiais por membros da comunidade etc), configurando-se ausentes pelo fato de não surgirem espontaneamente daqueles atores, sendo, geralmente, advindos das instâncias e sujeitos extra-escola e imputados aos demais. As movimentações direcionadas às instâncias externas à escola (como à Seduc-Go) evidenciam a ação de buscas pela resolução de problemas ou necessidades. Dentre essas, a demanda mais verificada encontra-se centrada na queixa sobre a falta de investimentos, principalmente estruturais.

Toda essa movimentação não é verificada somente durante as ações da rotina escolar, sendo constantemente referida nas falas dos coordenadores em diversos momentos, afirmando “*correr o tempo todo de um lado pra outro*”(sic) à justificativa da não realização de algumas ações. Sendo assim, a *atuação dos coordenadores é multi-focal*, ou seja, direcionada aos diversos locais e situações, na qual se inter-relacionam com alguns atores e com outros não. No entanto, os coordenadores e diretores conformam, através de seus movimentos diversos, uma *visão ampliada* dos multifatores interinfluentes e de todos os matizes que configuram as DA. Agindo multidirecionalmente e de forma flexível, esses atores (gestores e coordenadores) se adaptam às circunstâncias encontradas na escola e se movimentam em busca de ações. No entanto, verificamos que os mesmos não são totalmente conscientes sobre a compreensão ampliada que suas funções possibilitam. Não são conscientes que suas percepções alargadas, permeadas por diversos discursos advindos de *locus*

diferenciados, possibilitam ir a outros lugares (como na casa dos alunos) e agirem (ou *movimenta-ações*) junto a esses sujeitos, atuando e compreendendo os multifatores interinfluentes às DA de forma diferenciada.

Um fator modifica suas percepções que influenciaram em suas movimentações. Ouvimos, recorrentemente, a expressão “*não fomos preparados para receber a proposta*”(sic), ao se referirem à Eeti. Em suas falas e presentes nos discursos de quase todos os atores da escola, afirmam que o projeto da Eeti é “*muito bom*” (sic). Porém, suas afirmativas são sempre seguidas de ressalvas quanto à falta de estrutura e de investimentos. Em documentação fornecida pela Seduc (2010), percebemos que a unidade escolar fora contemplada com todos os recursos destinados às Eetis.

Indagando sobre essa contradição encontrada entre as falas e os dados apreendidos nos documentos, perguntamos: *De qual investimento os atores do colégio falavam? Estariam relacionados a qual fator?*

Dentre as ressalvas proferidas, verificamos a presença de queixas relacionadas à emergência na implantação da proposta da Eeti em contraposição à adequação da estruturação física, gerando inadequações no uso do espaço escolar e uma carência no quantitativo de funcionários (fator recorrente nas falas dos auxiliares).

Constatamos que os atores da escola participaram das capacitações (fornecidas pela Seduc/Go) a partir da implantação em março de 2007. Porém, verificamos que os encontros destinados à discussão da proposta de tempo integral ocorreram em 2006, nos quais, provavelmente, a escola pesquisada não participara. Possivelmente esse fato explique a sensação de “*pegar o bonde andando*” ou “*começou da noite pro dia*” (sic) expressa pelos sujeitos da escola. Agregando às falas proferidas, outra explicativa nos parece expressar sobre suas necessidades: “*não temos um espaço para descansar, por que muitos de nós fica o dia todo, não temos apoio psicológico para lidar com os problemas dos alunos...*”(sic). Nesse discursos, verificamos que outras demandas, para além dos estruturais, eram percebidas como fundamentais, entre elas ações relacionadas às questões subjetivas, consideradas pelos atores como influenciadoras no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, verificamos a presença de alguns hiatos, principalmente quando do repasse de informações a atores da comunidade extra-escolar, dando-nos a impressão de existir um movimento de *ocultação de dados* ou sobre os fatos que geravam conflitos ou problemas. Observamos que, geralmente, os fatores que levam à emergência de conflitos, principalmente na relação educativa, não são desvelados e postos à reflexão,

nem mesmo nos momentos destinados para as discussões pedagógicas. Quando da presença de atores da comunidade extra-escolar (nos encontros pedagógicos, no Conselho de classe etc), encontramos mais um movimento de não-apresentação dos problemas, sendo pouco verificadas as descrições sobre os multifatores e, principalmente, sobre os conflitos que influenciam no processo ensino-aprendizagem. Ecoou (e ainda ecoa) em nós uma indagação: *Por que a escola oculta algumas informações?* Mantemo-nos em suspenso entendendo que esse movimento de não-apresentação das dificuldades tolhe a concretização de parcerias entre os diversos atores da comunidade escolar.

Avançando na percepção das DA no espaço escolar de tempo integral, encontramos os diversos professores, que se diferenciam entre professores-regentes e professores das oficinas. Em suas singularidades, os **professores das oficinas e das áreas específicas** vivenciam movimentos diferentes, como expressa a Figura 98 (Ap. 4, slide 7)¹⁷¹. Na ampliação de turno os movimentos são realizados quase simultaneamente pelos diversos sujeitos, manifestando-se numa *intensa agitação e ocupação dos espaços e tempos muito diversificada*. Como é possível constatar, na ampliação de turno a movimentação se intensifica tanto no quantitativo de pessoas quanto na diversidade de ações vivenciadas. Muitos professores, muitas linguagens expressivas, muitas ações e reações (dos docentes e dos alunos). Sonoramente também há uma grande movimentação ou ruidosidade: professores gritando para seus alunos, brigando, fazendo chamada; os alunos também gritam e falam simultaneamente. Ninguém escuta ninguém. Depois todos saem junto, em fila, para as salas, onde *vivenciam vários movimentos*, aparentemente diferentes (por serem professores diferentes e com linguagens/atividades diferentes) mas muito semelhantes em suas práticas docentes (sustentadas na demonstração de um *modelo a ser reproduzido*, imitado, copiado pelos alunos). Muita agitação externa e interna. Junto a esses momentos diferenciados e vivenciados na Eti (na hora do almoço, no recreio, nas oficinas e na musicoterapia, ou seja, em quase todos os outros espaços e tempos), que eram considerados pelos alunos e seus pais como *não é aula*, os alunos experienciavam situações de *anarquia* e *intensa violência*, com a constante presença de agressões físicas e ameaças.

No uso da música na escola, como na atividade de coral, verificamos que

¹⁷¹ Cada professor de área será representado por uma seta de cor diferente. Posteriormente em outro diagrama apresentaremos a movimentação dos alunos.

ênfatizam mais os aspectos técnicos, proporcionando, com maior ênfase, as atividades de imitação. Destinavam pouco espaço-tempo para a auto-expressão a partir dos conhecimentos e vivências dos alunos, com experiências de improvisação, composição e interpretação de diferentes produções sonoro-musicais. A relação educativa é caracteristicamente autoritária, impedindo a expressão criativa e espontânea, embora quando do uso dos sons do corpo (observados quando da apresentação da oficina de percussão na 1ª Mostra Cultural), são associados à falta de materiais para trabalhar e menos à expressão criativa dos alunos.

Verificamos que nas Diretrizes (Seduc, 2008) não há referência à otimização do planejamento interdisciplinar entre as oficinas e os demais professores do turno matutino. Referente às oficinas são apontadas orientações específicas às áreas de arte, enfatizando que os projetos desta área são supervisionados pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação e Núcleo de Programas Especiais/Superintendência de Educação Básica). A partir desta informação, compreendemos o movimento de distanciamento dos professores das oficinas das atividades realizadas pelos professores-regentes, ocasionando desde queixas (sobre os diferentes momentos vivenciados pelos alunos) até a inviabilização de propostas interdisciplinares, levando à não integração de pessoas e ações.

Compreendemos ainda, que com o aumento de professores, ações, locais de ação, reações, na mesma proporção aumentam os problemas, sendo o primeiro deles a *desorganização aos agrupamentos*. Com essa diversidade, possivelmente os alunos não conseguem introjetar a *pluralidade de espaços-tempos* (a diversidade de professores e coisas para fazer) reagindo com *dispersões constantes e fugas*.

Avançando à **movimentação da professora-regente**, representado pela Figura 99 (Ap. 4, slide 8), entendemos que sua *percepção docente* (apreendida através de seus relatos) centra-se sobre o aspecto estrutural da sala de aula e nas justificativas quanto aos fatores que impediam ao desenvolvimento de suas atividades (aspectos recorrentes em seus discursos). Como fenômenos muito presentes, as regras, seu armário, os horários, o quadro, a atividade de cópia e a porta fechada estavam *sempre presentes* em seus discursos, constantemente explorados e utilizados para controlar o comportamento. Os *alunos com problemas de comportamento* eram trocados de lugar e geralmente colocados no fundo da sala, sendo considerados somente em *momentos específicos*. As carteiras vazias e o *aluno com DA* (quando dentro da sala) eram

considerados inexistentes (na maioria das vezes), visto que não era foco da atenção da professora. Da mesma forma, os *fenômenos fora da sala* não existiam para a docente, caracterizado pela *falta de contato* que ela estabelecia junto aos mesmos. As oficinas, embora presentificadas no “momento da fofoca”, não existiam como atividades de aprendizagem, mas somente ao relato dos acontecimentos inadequados e das posturas dos professores frente aos conflitos. Configurando-se como o espaço-tempo em que a docente ‘tira a limpo’ sobre os conflitos ocorridos, demonstrando insatisfação e afirmando sua posição frente aos alunos realizando um sermão, a professora mostra a manutenção de uma relação educativa sustentada numa prática tradicional, levando à configuração de uma *postura autoritária com intensas repreensões, ameaças e punições* junto aos alunos.

Na rotina da sala, desde o momento da acolhida verificamos uma *tendência à imitação*, com as orações a serem repetidas em eco e com conteúdos semelhantes. Na prática pedagógica, percebemos um *fazer pedagógico sempre igual*, com *ações repetidas constantemente*, propondo atividades *sem movimentos criativos* e com poucas novidades. Junto a esse fazer pedagógico, as inter-relações eram permeadas pela pouca tolerância aos movimentos dos alunos, caracterizando-se por momentos tangenciados por julgamentos de valor. Marcando as diversas atividades que os alunos vivenciavam, os *relatos dos e sobre os alunos se faziam sempre presentes*, mesmo durante as atividades, também permeadas por esses relatos que possibilitavam ou impediam a saída para o recreio. Reforçando inconscientemente essa prática, os alunos continuavam com a prática dos relatos. Frente ao momento do recreio, demonstram não se surpreenderem mais com a falta e mesmo com a grande quantidade de cópia.

A sala de aula transformava-se, assim, num espaço e tempo em que suas expressões espontâneas eram paulatinamente inibidas e revertidas ao *padrão resposta certa*, incorrendo na tendência de *se adaptarem* as atividades e situações com as quais conviviam. Não vivenciavam sentimentos de amizade (nome dado para a sala) ou de confiança e de cuidado. Os alunos que apresentavam as *respostas certas* obtinham *espaço para falar*, quando da solicitação ou autorização da professora-regente. Aqueles que *respondiam de forma diferente* geralmente eram *criticados*. Através dos conteúdos lançados no diário, atentamo-nos que a priorização no ensino centrava-se em duas disciplinas (português e matemática).

A partir desses aspectos, diversas indagações se fazem presentes: *Os “conceitos e exercícios” ou conteúdos lançados se referiam a atividade de copiar*

matéria do quadro (pois era a ação presente em todas as observações realizadas)?

A atividade de “revisão semanal” seria copiar? A “prática de escrita” seria, também, copiar?

As atividades “resolução de situações problemas”, “correção das atividades da aula anterior” e “exercício de revisão”, bem como “resolução de problemas matemáticos e/ou situações problemas” da ampliação de turno seriam somente para a disciplina de matemática? Ou realizavam a correção de exercícios do turno matutino?

O “debate” e “linguagem oral” seriam referidos aos “momentos da fofoca”?

Em nossa escuta musicoterapêutica atentamo-nos para dois aspectos presentes no discurso da docente: “*penso que...*” ou “*o mais recorrente na minha sala...*” (sic). Essas duas expressões desvelam que a percepção da docente está sustentada nas suas impressões, nas suas vivências e necessidades, utilizando-as à justificativa de sua *prática pedagógica*. Suas relações com os demais docentes se efetivavam junto àqueles que tinha maior afinidade, ocasionando uma *auto-exclusão em sua sala* e mantendo, consigo, alguns alunos. Os seus deslocamentos (ou não) até a sala dos professores quase não ocorriam, mantendo-se sem as informações socializadas nesse espaço-tempo escolar. Embora sua justificativa ao *não compartilhamento no recreio* fosse apropriada (dificuldades ao deslocamento físico), percebíamos que era utilizada como *elemento de distanciamento* dos seus pares bem como *estratégia de controle do comportamento dos alunos*.

Vivenciando os encontros musicoterapêuticos bem como as vivências nos encontros pedagógicos, a professora-regente *nos dá a conhecer* sobre suas percepções e, principalmente suas vivências de aprendizagem, quer acadêmicas quanto pessoais. Proferindo falas como “*antes sozinho do que mal acompanhado*”, em ressonância com suas ações de distanciamento e com sua escolha musical (a música Deus e Eu no sertão-Victor e Léo), desvelava suas dificuldades interacionais. A partir do conhecimento dos fenômenos intra-relacionais, evidenciamos que as contradições verificadas entre a prática pedagógica e suas falas configuravam a presença de atitudes de *resistência*. Alguns fatos exemplificavam essas contradições desvelando outras compreensões, tais como: nas afirmativas direcionadas para mudar os comportamentos dos alunos (“*depende de você...*”), utilizando a música *Depende de nós* (Ivan Lins) em associação com a afirmativa que as mudanças dependem de todos, “*os pais precisam compreender que depende deles para os filhos mudarem*”(sic), esses discursos eram contrários às suas ações, que se mantinham caracteristicamente rígidas (junto aos demais

profissionais), sustentando não mudar sua postura e proferindo afirmativas como “*eu sei o que é melhor para minha sala*”(sic), permanecendo sozinha. As suas reações frente à ausência dos recursos (que almeja ter em sala, mantendo sempre a mesma paisagem visual), evidenciavam a não ação frente às circunstâncias presentes, esperando pelo proporcionamento das mudanças a partir da movimentação dos atores externos à sala de aula. Desta forma, em seus diversos discursos desvelava conflitos intra e inter-relacionais, manifestando comportamentos de *resistência, isolamento-fuga* e configurando a *manutenção das ações* pedagógicas e interacionais da “educação bancária” (FREIRE, 1970).

Embora atuem com linguagens diferentes e, também, em diferentes *lócus* (onde desenvolvem suas práticas), encontramos nos professores das oficinas e professores-regente alguns pontos de semelhança, desvelando uma *incoerência entre as falas e as ações*:

- a presença, em suas falas, da *percepção dos multifatores interinfluentes*, embora *não constatamos a presentificação* desta durante a prática pedagógica, encontrando uma ausência sobre essa consideração durante o espaço-tempo do *fazer pedagógico e nos critérios avaliativos e suas atividades*;

- a não consideração da mútua influência entre as dificuldades de aprendizagem e a complexidade de ações vivenciadas pelas crianças na Eeti. Isto é, em seus discursos não associavam as DA à presença de muitos professores, horários e atividades diferenciadas, a necessidade de outros recursos etc. Realizavam relações (diretas ou indiretas) entre as DA e os múltiplos fatores, embora comumente fossem mais presentes as queixas, em que o foco de maior evidência (ou seja, sempre citado) era a *falta de apoio* da família, configurando-a como *depositária às causas das DA*. Na mesma proporção, os *déficits culturais e sociais dos alunos* eram vistos como *aspectos negativos à aprendizagem*.

- ao se referirem aos alunos evidenciavam seus comportamentos inadequados, com maior destaque para a falta de limites (não colocado pela família) e a falta de atenção, levando-nos à proximidade de termos como *negação* ou *não-existência* dos multifatores interinfluentes à configuração das DA. Exemplificando essa ‘não-existência’, verificamos que mesmo que presentificassem em suas falas a influência dos aspectos subjetivos na aprendizagem o faziam mais para justificar ou culpabilizar os *outros* pelo não-aprender da criança, sendo menos verificada à proposição de ações que ampliassem a compreensão ou minimizassem essas influências. Esse movimento de

negação também era passível de ser verificado nas dificuldades dos professores em conceitualizar as DA, expressas nas dificuldades ao preenchimento dos questionários e desveladas nas recusas e na eleição pela não identificação. Configuravam um *medo de estar errado e ser avaliado* em seu saber/não-saber, optando por não participar.

- as relações educativas permeadas, constantemente, pela lógica da ameaça-delação-punição, configurando paisagens sócio-relacionais cheias de conflitos e austeridade.

Considerando os dados apreendidos no contexto escolar e nos questionários aplicados, verificamos que há uma semelhança nas respostas, considerando como aspectos causadores e acentuadores às DA, a influência de vários fatores à sua constituição (ou não), seguida da ênfase dada aos comportamentos inadequados (indisciplina). Porém, verificamos que nos instrumentos e documentos utilizados na verificação da aprendizagem pouca consideração é dada a esses aspectos, mesmo que presentificados, constantemente, nos momentos de discussão sobre a aprendizagem e as DA. Esses instrumentos avaliativos ainda priorizam o registro quantitativo do desempenho acadêmico, isto é, somente as respostas certas.

Novamente algumas questões ecoam em nós: *Se os professores relatam em seus discursos, em vários momentos do contexto escolar, sobre as múltiplas influências à configuração dos casos de dificuldades de aprendizagem, por que nos seus instrumentos de registro da aprendizagem esses aspectos não são verificados e considerados como critérios avaliativos ?*

Por que ao enfatizarem nos Conselho de Classe e discursos as influências sócio-afetivas como acentuadoras das DA, não consideram essas mesmas influências no momento da aprendizagem, do ensino e da avaliação ?

Outras indagações emergem a partir desses aspectos: *Os docentes compreendem a diversidade de atividades da ampliação de turno como ferramentas à aquisição de habilidades que ampliarão a aprendizagem?*

Os professores das oficinas consideram que 'jogar capoeira', um 'movimento no tabuleiro de xadrez', um 'passo de uma coreografia', um 'ritmo marcado na percussão' ou 'cantar junto com outros no coral' poderão ser vivências de aprendizagens que contribuam à minimização das DA?

Percebemos que tanto os professores das oficinas como os professores-regentes e demais atores da comunidade escolar não se referem às diferenciadas formas de aprendizagem e nem mesmo à integração das mesmas. O movimento mais observado

foi de *inexistência de trocas entre os professores*, ou quando ocorrem são realizadas esporadicamente quando da realização das atividades coletivas.

A intensidade com que a *homogeneidade* está presente no cotidiano escolar faz-nos compreendê-la como uma lógica posta a qualquer ação junto aos alunos. Nas atividades pedagógicas a ação mais presente é a cópia e a resolução das tarefas a partir da ‘resposta certa’, sempre a mesma para todos. Mesmo as atividades artísticas tornam-se caracteristicamente espaços e tempos à reprodução de *condutas estereotipadas*, através da *cópia do modelo dado*.

Sendo assim, percebemos a conformação de uma **HOMOGENEIDADE EXPRESSIVA** (termo que utilizaremos como conceito e categoria aberta), com a presença de movimentos sempre iguais na paisagem sócio-relacional, em todos os espaços e tempos do cotidiano escolar, levando às percepções e práticas docentes também homogêneas e configurando, na maioria dos educadores, as *condutas estereotipadas de ensino-aprendizagem*. Com a ênfase na homogeneização *não havia espaço para a presença da diferença* e para a expressão singular de cada sujeito.

A *lógica da resposta certa* estava presente em quase todos os espaços e tempos da escola, exigindo dos alunos a execução de *ações sempre iguais, estereotipadas*. Observamos, assim, que ainda permanece presente nas práticas educativas a mesma postura docente encontrada numa “educação bancária”(FREIRE, 1970), caracteristicamente sustentadas na **CÓPIA**, termo que utilizaremos como conceito e como categoria aberta.

A *busca por soluções*, quando realizada pelos professores, não se centrava apenas na procura pelos gestores e coordenadores, sendo possível verificá-la junto a outros atores e/ou fontes de informações ao enfrentamento dos conflitos emergidos. Contudo, essas buscas ocorriam sob inúmeras formas e movimentos:

- procuram um colega para conversar, desabafar, pedir uma dica de atividade, mesmo na hora do cafezinho, do almoço ou quando espera o sinal tocar para irem para as salas. E como são importantes as dicas! Modelos de tarefas que deram certo, modelos de lembrancinhas, sugestão de um curso de capacitação, dicas de atividades e até relatos das ações bem sucedidas. No entanto, sem muita consciência desvelam outra necessidade que está sempre presente nesses momentos: serem escutados (geralmente são as professoras que mais falam entre si). Ou mais adequado afirmar, serem *mutuamente escutadas*. Compreendemos, também, que há uma tendência entre os educadores em conhecer ou obter informações sobre os alunos anterior ao encontro com

os mesmos, sendo possível verificar um estranhamento quando solicitado conhecer os alunos através *deles mesmos*, sem pré-conceitos formados anteriormente ou sem a busca por opiniões e relatos sobre eles.

- na procura pela coordenação ou gestão (ambas acessadas em momentos esporádicos e a partir de demandas diferentes) à busca por materiais ou recursos pedagógicos, fichas e instrumentos avaliativos; ou para ‘rodar’ a tarefa; realizarem reivindicações (principalmente salariais, de aumento de recursos estruturais, ao estabelecimento de normas gerais na escola, a concessão de recessos). Quando a inquietação é maior (indagamos, ou seria maior o problema, na perspectiva do docente?) a busca avança para outros horizontes, desejando a participação em cursos de capacitação continuada, cursos de pós-graduação, compra de literatura especializada.

- o movimento de *repassé* de conteúdos, com pouco espaço-tempo à efetivação de estratégias diferenciadas à apreensão dos mesmos, evidenciando a presença de um ensino tradicional.

- a presença de avaliações da aprendizagem, ainda na atualidade, prioritariamente verificada em atividades coletivas, esporádicas e homogêneas (como provas, apresentações coletivas etc), sendo menos percebidas no decorrer do ano letivo ou nas diversas ações vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar.

Aprofundando na compreensão desses diversos movimentos, encontramos um processo de *negação das dificuldades de aprendizagem*, sustentadas por falas como “*não quero um aluno com DA*”, sempre escutadas em vários momentos e por diversos atores. Sendo suas percepções influenciadas por um processo de negação, suas ações mostram movimentações de inércia, inação, desestímulo.

Quanto às nossas indagações anteriores (sobre a compreensão das oficinas como espaços e tempos de aprendizagens), foi-nos difícil percebê-las presentes nas discussões e nos discursos docentes. *Mas o que estariam aprendendo além dos conteúdos pedagógicos?* Dentre as ações verificadas, observamos que aprendem, através da *imitação de um modelo dado* como *perceberem os fenômenos* e se expressarem nos contextos em que se inserem.

Todos esses aspectos desvelados, possivelmente configuram movimentos de busca e ações predominantemente iguais e redundantes. Entendemos que o grande equívoco nesse *movimento de busca redundante* encontra-se na ação de não considerarem os multifatores constituintes do espaço escolar da Eeti como *fontes de ricas informações* acerca das possibilidades de resolução das problemáticas ali mesmo

encontradas. Não olham para suas dificuldades considerando-as como fontes de informações que possam mostrar *o que fazer, onde ir, a quem buscar, o que pensar* e inexistente a reflexão sobre *como se sentem* frente aos fenômenos. Tendem à procura por dicas, discursos, explicações, rótulos, *todos prontos*, acreditando que possam resolver os problemas que enfrentam. Depositam, nos outros, externos à realidade escolar e às problemáticas apresentadas com seus diferentes matizes, a resolutividade de seus problemas, esperando por recursos externos a si mesmos (a reforma da escola, o dia do curso de capacitação, a reunião, os recursos didáticos ideais etc).

Ecoa em nós, novamente, a música Dias Melhores (Jota Quest): *“vivemos esperando, dias melhores...”*. E nossa indagação inicial também se repete: *Será que só nos resta esperar passivamente? Ou podemos esperar com uma atitude ativa, realizando ações de mudança?* Por hora deixamo-as em suspenso.

Na **movimentação dos alunos do 3º ano**, com seus discursos representados na Figura 100 (Ap. 4, slide 9), era marcada, caracteristicamente, por diversas vivências e seus matizes¹⁷². Nos diversos espaços e tempos de aprendizagem (o turno matutino; a hora do almoço; e o turno vespertino etc), cada qual com suas dinâmicas específicas e paisagens diferenciadas, vivenciavam movimentos e andamentos também diferentes. Percebemos na figura que todos os espaços (coloridos) estão permanentemente em contato com os alunos. Porém, atentemo-nos aos dois espaços que os alunos não vivenciavam: a biblioteca (por serem impedidos) e a gestão (por representar castigo e as chamadas telefônicas para os pais).

As percepções dos alunos se modificavam a cada ação/reação experienciada. Na sala de aula a movimentação era influenciada pela mediação da professora, em que importantes fatores se faziam presentes (quadro, carteiras, cadernos, cópia, relatos) ou ausentes (mas presentificados quando lembrados, como o irmão do Felício, as broncas dos pais, o almoço, o recreio, aula de capoeira ou dança, o parquinho). A disposição das carteiras, em vários momentos, influenciavam algumas condutas dos alunos, principalmente dos que se encontravam sentados no fundo da sala, solicitando por diversas vezes para ocuparem as carteiras vazias dispostas mais a frente, obtendo como não-resposta da professora. Observamos que o armário era foco da atenção dos alunos,

¹⁷² Apresentaremos as movimentações dos alunos por setas coloridas para diferenciar as movimentações dos momentos que vivenciavam: cor preta, quando chega no turno matutino; laranja, no recreio do turno vespertino; rosa, no almoço; azul, nas oficinas do turno vespertino; e verde na musicoterapia. Nesse momento a exposição das nossas explicativas serão interacionadas entre as condutas de aprendizagem e as condutas psico-musicais.

visto que além de guardarem seus materiais anunciava o início da atividade pedagógica de maior evidência na rotina escolar, ou seja, copiar a matéria do quadro. Observando atentamente a letra da professora nos diversos materiais construídos pela mesma (provas, matéria no quadro, murais, anotações no diário etc), percebemos que sua letra não possui uma grafia muito legível, às vezes ficando confuso o entendimento do que havia escrito e sendo necessário um esforço maior, por parte dos alunos, para a compreensão da letra.

Nas diferentes atividades vivenciadas na escola, algumas proporcionavam a dinamicidade (tão salutar à aprendizagem, como os assuntos novos ou conhecidos, as histórias, as novidades, a formação de grupos, fazer acrobacias), gerando *alegria e espontaneidade*, enquanto outras se configuravam pela presença de sentimentos adversos (como as cópias, as respostas certas, as provas, as adverências) que levavam às dispersões.

Durante as atividades buscavam por diversas formas de satisfações de suas necessidades, manifestadas nas *condutas de aprendizagem*, que desvelavam outras possibilidades de compreensão: copiavam silenciosamente, pois não queriam ser castigados; solicitavam explicações nas provas buscando auxílio, atenção, ajuda e cuidado; solicitavam que a professora apontasse os lápis, querendo parar para descansar (ou fazer a professora parar de escrever no quadro?); caprichavam nas tarefas e levantavam suas mãos para responder, querendo aprovação e serem considerados como capazes; faziam a fila (sempre) ao avistarem a professora, demonstrando que também eram capazes (ou tinham medo?); não obedeciam os professores das oficinas, pois sua referência de professor era somente a regente; fugiam das oficinas para brincar pela escola, pois suas histórias de vida eram constituídas de brincadeiras depois da escola (depois do almoço); faziam acrobacias a todo momento, mostrando seus focos de interesse, isto é, movimentar seus corpos; entre tantas outras ações e reações, capacidades e necessidades que possibilitam ser compreendidas de forma diferenciada. A solicitação de silêncio, junto aos alunos, através das ‘dicas musicais’, se configurava como externa a si mesmos (vinda do professor e por condicionamento de um estímulo/audição). Manifestavam, assim, diversas condutas de aprendizagem, que diziam sobre e influenciavam em seus espaços e tempos de aprender, bem como nas formas de ensinar.

Algumas situações desvelavam os movimentos de integração que os alunos realizavam entre as circunstâncias vivenciadas, quer dentro da escola como em outros

contextos. Entre elas, exemplificamos com o envolvimento dos alunos com assuntos trazidos do meio externo e associando-os aos temas propostos pela escola, no qual ampliavam seus relatos criativamente e sua interação junto aos conteúdos trabalhados. Nesses momentos manifestavam alegria, principalmente junto às novidades, mostrando-se motivados. Porém essa exploração comunicativa e interessada dos alunos muitas vezes não era compartilhada pela professora-regente, que se mantinha (muitas vezes) de costas para os alunos e seus diálogos. Curiosamente verificamos que os alunos também manifestavam ações semelhantes às vivenciadas, como no ato do sinal do recreio não manifestarem perceber o mesmo, dando continuidade na ação da cópia.

A partir desses matizes verificados nos espaços-tempos de aprender, algumas indagações nos inquietam: *De qual falta de interesse a coordenadora de tempo integral se referia ? Falta de interesse na atividade trazida ? Ou falta de interesse na **forma** como a atividade era trazida?*

Ao propormos a analogia com a música Cotidiano (Chico Buarque), apontamos para uma possível compreensão desvelada nos movimentos inter-influentes dos professores e dos alunos. Aprenderiam os alunos sobre o vivenciado: fila, sempre em fila; cópia, sempre cópia (de algum modelo dado que deve ser idêntico); dar sempre a resposta certa; ter o nome anotado e ser delatado e depois repreendido na frente da sala (ou de outras pessoas, em público) e punido (novamente de castigo e sem recreio), com ameaças futuras dos pais; ouvir os gritos dos professores (e sua *incapacidade de escutar*); recebendo afetos condicionados (ou seja, somente de quem “*gosta da gente*” e “*não podemos fazer nada de errado*”).

Nas posturas de vários docentes a presença de ações autoritárias com enfoque na comparação de comportamentos a serem seguidos, mesmo evidenciando contradições ou incoerências em suas reações (situações como gritar com os alunos, em vez de conversar como pedem; ou ainda saírem da sala para pegar objetos no meio da aula, oposto às reclamações sobre os alunos que não trazem seus objetos), configurando uma paisagem sócio-relacional escolar cheia de contradições o *discurso expresso* (o que sustentam) e a *ação* (o que realizam).

Nos **encontros musicoterapêuticos com os alunos**, evidenciamos uma mistura nas paisagens, em que a paisagem visual (desde a disposição dos objetos e a disponibilização dos recursos trazidos) se misturava com a paisagem sócio-relacional (as ações e reações entre si e junto à MT) e a paisagem sonora (as músicas trazidas pela MT e pelos alunos, seus sons). No início do processo musicoterapêutico, as experiências

mediavam as *condutas psico-musicais* manifestadas, caracteristicamente, por *muita agitação sonora-motora e relacional*, com ações tais como: muitas fugas (da atividade, da sala, do contato, geralmente realizadas em duplas, desde ficar fora da roda (brincando de bafo ou fazendo tarefa ou ainda conversando num canto da sala, principalmente os meninos) até saírem da sala (para ir ao banheiro, embora dispersassem para a quadra, também em sua maioria os meninos); encontravam com objetos como a carteira onde faziam as cópias ou aquelas onde queriam sentar, o quadro, os armários e a porta fechada; mudavam de lugar ou mudavam forçosamente os outros de lugar (empurrando-os); davam pulos, piruetas, cambalhotas no meio da roda, nos cantos da sala; as meninas, em sua maioria, sentavam na roda e esperavam a MT (professora, tia) falar qual atividade fariam; falas simultâneas em intensidades de *f* para *ff*¹⁷³; os alunos líderes demonstravam preconceitos com alguns, excluindo-os do grupo; diversidade de timbres e diferentes sonoridades, marcadas por broncas, desafios e ameaças; palavras de ordem proferidas pelo líder dos meninos e pronunciadas pelos meninos, proporcionando a aceitação ou discriminação de outros (discriminavam principalmente o Felício, seguido do Gilmar e outros meninos); as ações dos líderes que levavam à dispersão ou adesão do grupo em torno de uma atividade, sendo seguidos pelos alunos; ritmos acelerados, simultâneos e inconstantes; ações individualizadas ou efetivadas em duplas; nenhum silêncio (a não ser da MT, impactada pelas ruidosidades dos alunos) ou alguns silêncios bem breves (as meninas) ou combinados (quando sugeriam ganhar algo se....); muitas agressões verbais e físicas, ora imputadas a um determinado aluno (Felício ou Gilmar), ora direcionadas a todos, como num *efeito manada*; muitas percepções equivocadas acerca do vivenciado, com falas permeadas por intensas delações dentro e fora da sala; e o medo de punições posteriores.

Vizualizemos esse momento inicial da musicoterapia, expresso na Figura 101 (Ap. 4, slide 10) semelhante à vivenciação de atividades novas. Muito *des-encontro!* Muita *dis-sintonia!* Competição! Tumultuo! Boicote! Um CAOS! (será?).

Entendemos esse momento, com a *presença elevada de diferentes discursos*, como a manifestação de uma *intensa ruidosidade intra-relacional* levando à **NÃO-ESCUA** do outro (outro conceito e categoria aberta), mas desvelando muitas mensagens. Relembramos as músicas trazidas pelos alunos e assinalamos seus **pedidos de ajuda**:

¹⁷³ Sinais utilizados em música para representar intensidades sonoras muito elevadas, sendo a primeira (*f*) forte e a segunda (*ff*) fortíssimo.

- na música do grupo, cantada por todos os meninos (no início e depois pelas meninas ao final do processo), com gestos bem precisos, cada qual mostrando suas performances que depois geravam brigas:

*Eu queria mudar, eu queria mudar, meu mundo me ensinou ser assim.... onde não pode “dar mole”, onde **amigo e confiança com certeza não há**, Eu queria mudar, eu queria mudar, meu mundo me ensinou ser assim, /.../ **Eu queria poder viver bem, eu queria um dia ser alguém** /.../ Eu queria mudar, eu queria mudar...*

- ou como as músicas das meninas, dançando e cantando sempre iguais, imitando-se mutuamente ou imitando a líder:

*Vai “glamuroza” com os “expressos” no ombrinho, lança ele pra frente e desce bem devagarinho, Dá uma quebradinha e sobe devagar (**todas com gestos estereotipados**) Se te “bota maluquinha” um tapinha vou te dar, Dói um tapinha não dói, um tapinha, não dói um tapinha não dói /.../.*

- ou junto ao aluno Felício, com olhos cheios de lágrimas expressando tristeza e cantando suas saudades:

*Tô no celular falando de um bar /.../ **Vai locutor, diz que eu tô completamente apaixonado, louco de amor, diga por favor** /.../ **Fala aí no ar: “não sei viver sem ela”, que tem um cara aqui, com saudade dela cheio de desejos, diz pra ela locutor só quero mais um beijo.***

- ou ainda a música de Gilmar, ajudando-o a se aproximar, a ser aceito e a se organizar através do ritmo bem marcado presente na música *We well rock you* (Quenn).

Compreendemos que as respostas às questões anteriores (sobre a falta de interesse dos alunos) possam ser vislumbradas como manifestações de **resistência ao novo**, pois na musicoterapia eram estimulados a agirem de forma diferente entre si, a expressarem conforme suas escolhas e mostrarem suas ações e reações espontaneamente (sem imposição). Novidades que não vivenciavam! Natural que resistissem! Natural que se esquivassem, fugindo, dispersando e **evadindo dos contatos**¹⁷⁴.

Dentre todas as condutas psico-musicais a *fuga* (evasão da sala, das atividades, do contato com os colegas e com a MT) desvelou-se como o aspecto mais difícil de ser transformado, manifestado principalmente pelos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (visto que esses sempre fugiam ou da sala ou da atividade). Compreendemos, assim, como realmente a evasão (como preocupação principal dos órgãos públicos e documentos oficiais) seja um dos fatores preocupantes na Educação, pois quem não faz contato não aprende.

¹⁷⁴ Movimento semelhante observávamos nas diversas atividades das oficinas, onde os alunos constantemente evadiam das salas, sendo foco das reclamações constantes dos instrutores, até mesmo dos professores-regentes.

Entretanto, um fenômeno se apresentou como organizador das suas condutas psico-musicais: a presença da música, em suas diversas possibilidades. Desde a introdução do canto improvisado pela MT (voz e violão cantando as ações), ou da música do grupo, chama a atenção dos alunos que respondem com suas expressividades mais comuns (assobiar, gritar, falar alto e simultaneamente, pular). A *presença da música* foi juntando os alunos, *agrupando-os*. A ruidosidade foi diminuindo e começaram a aparecer alguns *silêncios*, mas em poucos momentos. Muitos vínculos marcados por acordos (entre escolhas sonoras/músicas, passos de dança, gestos) que se diferenciavam entre os gêneros: os meninos escolhiam e dançavam, cada um do seu jeito, mas muito semelhantes uns dos outros, suas músicas de estilo rap; as meninas escolhiam suas músicas, no estilo funk, e dançavam com passos idênticos, todas iguais, no mesmo ritmo, gestos, imitando os modelos encontrados na mídia.

A música *Eu Queria Mudar*, trazida pelos meninos, agregou todos os alunos e configurando o Iso Grupal (BENZON, 1985). No entanto, nessa escolha desvelava, em seu estilo musical -o rap-, a *não-presença da melodia*. Mesmo tendendo à diminuição das movimentações corporais, às vezes *aderiam à atividade proposta* pela MT e em outras a recusavam, se organizando em grupinhos para *evadir da atividade*. As interações verbais associadas a música proporcionavam escutar coisas diferentes ou ouvir assuntos iguais de forma diferenciada, reagindo no início com impulsividade (pois suas *percepções já formatadas* faziam crer que ouviriam o “já conhecido”, como sermão, broncas, ameaças) e depois com alguns silêncios. Aos poucos foram *aprendendo a “ver” e “ouvir” diferente*. Como conduta conseqüente, *falavam de suas necessidades* e começavam a se *expressar sonoro-corporalmente* também diferente, com *gestos inéditos*. Visualizemos esse segundo momento vivenciado pelo grupo como expresso na Figura 102 (Ap. 4, slide 11) marca modificações, mesmo com a presença de diferentes sons, diferentes timbres e diferentes amplitudes disputando seus espaços, competindo entre si para se expressar.

Num terceiro momento o grupo se apresentou mais coeso, às vezes se configurando num uníssono, como com a presença da música *Como Zaqueu-Regis Danese*, em que todos cantavam juntos, em coro, evidenciando a ampliação do Iso grupal. Nesse momento verificamos em suas condutas psico-musicais o aparecimento da afetividade. As vezes as condutas psico-musicais se configuravam uma *polifonia de gestos* com movimentos paralelos de ações com suas diversas sonoridades e a presença de gestos diferentes realizados e estimulados (mediados) pela musicoterapeuta.

Percebíamos a presença de alguns momentos *maiores de silêncios e nenhum ruído* (as ações agressivas a outrem), ou seja, diminuíram as heteroagressividades, as delações, as percepções equivocadas. As lideranças dos grupos (meninos/meninas) ficaram mais marcadas, onde as meninas trocaram a líder (elegendo Lara) e os meninos continuavam com a liderança de Ezaías, embora este mais ameno e diminuindo consideravelmente as agitações (provocações e palavras de ordem). Visualizemos esse momento na Figura 103 (Ap. 4, slide 12).

Uma última configuração do grupo se fez presente. Com a saída de Felício o grupo incorporou a música que ele sempre cantava (Menino de Rua- Pépe Moreno), solicitando-a constantemente e cantando em coro, onde todos dançavam, mas cada qual na sua expressividade. Verificamos, a partir do emergir da afetividade, a presença de ações de inclusão dos colegas, mesmo que ausentes, proporcionando a aceitação dos mesmos. Outras ações foram verificadas: demonstraram suas dificuldades e necessidades através das condutas psico-musicais ao expressesem seus pedidos cantando efusivamente; retribuíam a atenção dispendida aos seus pedidos com *muita afetividade* (abraços, beijos e ajudando a MT, todos os dias, levando os objetos), entre outras. Compreendemos que, nessas condutas, desvelavam a **validação de outrem, aceitando cada música** (quando colocada) sem brigas ou disputas. No grupo dos meninos Gilmar foi aceito (aos poucos), iniciando seu acolhimento através da aceitação da ‘sua música’, em que todos cantavam e dançavam quando ela tocava, fazendo-o se aproximar dos colegas, da musicoterapeuta, do som, do cd e das experiências. Com sua música presente, Gilmar também se permitiu ficar, participando e aprendendo a esperar, solicitar o que queria e a colaborar. *Fazia contato e aprendia!* Os alunos que antes fugiam/evadiam agora se permitiam ficar e começavam a aprender a fazer vínculos.

O fechamento dos encontros musicoterapêuticos com os alunos foi marcado pela música trazida pela musicoterapeuta e por ações incorporadas do contexto escolar. Emergiu a *afetividade, o cuidado com o colega a aceitação da diferença*. Mesmo os alunos que *ainda demonstravam dificuldades de contato* aproximavam-se mais. Os movimentos estereotipados foram substituídos por *gestos expressivos singulares*, únicos de cada individualidade, principalmente nas meninas. É possível visualizarmos essa **sin-fonia**¹⁷⁵ de sonoridades intra e intersubjetivas, como representa a Figura 104 (Ap. 4,

¹⁷⁵ Decompondo o termo musical sinfonia, utilizaremos *sin-fonia* para nos referir à reunião das sonoridades intrasubjetivas (pensamentos, percepções, emoções), expressões subjetivas de cada

slide 13). Percebemos uma *coesão* (de união) *do grupo*, ainda com suas diferenças *sui generis*, mas numa sintonia tal qual uma sinfonia, cada um com sua sonoridade.

Retomando os aspectos presentes no contexto escolar, a **paisagem sonora** também não era *presente conscientemente* para os diversos atores. Tão presente quanto a vida e as movimentações dos diversos atores no ambiente escolar está o ruído. Em alguns momentos sua presença era tão marcante (através de *sonoridades intensas*) que se tornava impossível realizar algum diálogo em intensidade mediana.

No entanto, nos indagamos frente a essa ruidosidade: *Consideraremos como ruídos apenas os gritos dos alunos? Ou as conversas simultâneas das diversas salas e atores também se configuram ruidosas?*

Dentre os elementos ruidosos, encontramos: os gritos dos alunos, principalmente no recreio e nas atividades coletivas; o sinal do colégio; bem como o ruído de alguns professores que falam numa intensidade de voz elevada, quer seja quando gritam com os alunos para lhes chamar a atenção, ou quando elevam a voz para explicar, ou até mesmo aqueles que utilizam aparelhos amplificadores portáteis (presos em si mesmos) e empregados para falar com os alunos. Porém, em outros momentos os sons são silenciados, principalmente as falas dos alunos durante as atividades pedagógicas, permanecendo apenas as falas dos professores que às vezes expressam matizes diferentes.

Relembrando a presença da música nos recreios, percebemos que proporcionara a diminuição ou canalização das falas simultâneas para ações como cantar e dançar. Quer nos recreio dos alunos, quanto no recreio dos professores (o “momento musical”) a música agregou os sujeitos, aproximando-os, retirando-os de seus *isolamentos físicos e psíquicos*. Proporcionou, nesse espaço-tempo, o *emergir do contato! A música agregou as pessoas!*

Junto aos docentes verificamos que a música proporcionava uma ampliação da permanência nos espaços e tempos coletivos, em que manifestavam ficar por maior tempo e se desvelavam através do relato de suas vivências. Essa afirmativa foi verificada como possibilidade em uma das ações propostas à escola: o Dia da Transformação. Verificamos, inicialmente, que não era totalmente consciente para os atores a presença de um ambiente escolar ou paisagem visual *pobre de estímulos e cuidados*,

indivíduo configurando-se, nesse espaço-tempo das experiências musicais musicoterapêuticas com os educadores, como intersubjetivas, trocas de subjetividades e percepções em mútua influência.

uma passagem sócio-relacional configuranda pela *mesmice* nos diversos *locus* de ação e uma ausência ou acentuada minimização de ações criativas, manifestadas por *relações estereotipadas e empobrecidas* frente aos objetos e aos seus pares. A confirmação do *não preparo ao acolhimento* do universo infantil foi desvelada e refletida, levando à compreensão das falas proferidas sobre as necessidades do apoio físico-financeiro *para além* destas, expandir-se ao preparo do *con-viver-com*¹⁷⁶, principalmente com uma população carente. Com as experiências musicais mediadas pela musicoterapia, emergiu espaços e tempos para um *discurso com-partilhado*, configurando-se como uma **SINFONIA DE INTERSUBJETIVIDADES** e proporcionando um **APRENDER TRANSFORMADOR** (conceito pensado a partir do conceito “educação transformadora” de Paulo Freire, 1970).

Com a efetivação do encontro junto aos profissionais da escola, as condutas que se seguiram foram de *envolvimento e espontaneidade*, propondo ações geradas a partir de si mesmos e que, a cada nova situação proporcionada aos alunos, eram *impactados pelo novo, a surpresa, a novidade*. Em suas reações manifestaram condutas diferentes: brincar com jogos depois do almoço, brincar de corda no recreio com música, fazer fila com música etc. Verificamos a configuração de ações que levavam à *ampliação de vivências diferenciadas* aos alunos, bem como nos docentes, gerando manifestações de *agrupamento e trocas entre si*. Nos encontros pedagógicos não verificamos a presença constante de queixas acentuadas (que anteriormente preenchiam esses momentos), incidindo num *emergir de reflexões seguidas de idéias à organização e efetivação de ações coletivas*. Curiosamente, verificamos que os atores da escola não associavam esses movimentos (que proporcionavam vivenciar espaços e tempos repletos de novidades e movimentar-ações) aos encontrados nas atividades coletivas que sempre proporcionavam. Também não refletiam sobre as modificações substanciais, em todos os multifatores presentes na Eeti: na paisagem visual da escola, na qual os alunos se modificavam com suas vestimentas ‘de festa’ e a escola (e as salas de aula) se enfeitava de cor; na paisagem sócio-relacional com a movimentação dos adultos, gerando adesão de todos, entre eles dos pais; e na paisagem sonora, que influenciava as demais, influenciando nas ações e reações dos sujeitos.

Os movimentos diferentes ou *movimentar-ações diferentes* solicitam percepções, também, diferentes. Exemplificamos com a reunião de pais do 3ºano Y

¹⁷⁶ O sentido que almejamos com o termo con-viver-com é de vivência conjunta em mútua implicação entre os fenômenos ou atores.

(realizada ao final do ano com a mediação da musicoterapeuta junto a professora-regente), em que para os alunos apresentou-se como um momento muito diferente, em que puderam brincar e demonstrar seus afetos aos pais; para os pais, configurado como um momento de *escutar outras percepções* e de *recordar*; para a professora-regente, um momento em que, novamente, parece ter ganho algo, visto ter validado a musicoterapia em seu diário.

Diante dessa multiplicidade de movimenos presentes no contexto escolar da Eeti que influencia no processo ensino-aprendizagem, um fato nos chama a atenção fazendo-nos indagar: *Onde estão os pais? E a equipe multiprofissional ?*

Como um dos últimos movimentos presentes no contexto escolar, os **atores da comunidade extra-escolar** (pais, equipe multiprofissional, secretaria de educação, professores e estagiários das universidades, comunidade, entre outros) não são últimos porque são deixados para o final, mas por serem *pouco acessados* pelos atores da comunidade intra-escolar, como mostra a Figura 105 (Ap. 4, slide 14).

A comunicação entre os atores da comunidade intra-escolar e externos à mesma, como a **equipe multiprofissional, os representantes das IES**, entre outros, evidenciou uma lacuna considerável. No entanto, essa mesma ação foi verificada junto à comunidade extra-escolar quando da eleição e indicação do campo à pesquisa (via subsecretaria de educação) e até em momentos posteriores quando da busca pela parceria com a equipe multiprofissional, gerando *problemas de comunicação*. Por diversas vezes observamos que as informações não chegavam a todos os sujeitos, ouvindo-se muitas queixas que referiam ao fato de *não terem sido informados* sobre alguns assuntos e ocasionando num *sentimento de descontentamento* em vários professores. Os problemas de comunicação ficavam evidentes quando da realização de acontecimentos novos, que geralmente proporcionadas e efetivadas por atores externos (e nos colocamos nesse grupo)¹⁷⁷, as *ações eram focais*, direcionadas a um objeto específico e com vínculos, na escola, também direcionados (à gestão e à coordenação pedagógica).

Uma indagação se faz presente: *Será que as temáticas proporcionadas estariam relacionadas às necessidades dos sujeitos?*

¹⁷⁷ Algumas atividades foram proporcionadas aos professores pela equipe multiprofissional (Seduc-Go), como a palestra sobre saúde vocal realizada pela fonoaudióloga. Na paisagem sócio-relacional desse evento, verificamos a manifestação de uma certa resistência, dos docentes, à realização dos exercícios e das atividades solicitados pela profissional, manifestando dispersões, muita verbalização simultânea e uma demora à adesão das propostas.

O que verificamos, por diversas vezes, foi a ocorrência de *proposições de ações para a escola executar*, com o fornecimento de diversas dicas, saberes e discursos que tendiam à culpabilizam os educadores por toda e qualquer dificuldade do alunado, que *recebiam quase passivamente*. Compreendíamos que esse distanciamento, entre atores da comunidade intra-escolar e extra-escolar, é gerador da ***falha na comunicação*** e ***resistência do grupo***, verificada em vários momentos e sob diversas formas.

Observamos também, que qualquer pessoa não consciente dos multifatores interinfluentes do contexto escolar pode se contagiar, ou melhor, *entrar em ressonância* com a *lógica* posta referente a *postura docente adequada*. Mesmo enquanto pesquisadores percebendo-nos entrando em ressonância com os diversos movimentos encontrados na escola, atentando-nos, constantemente, através da redução fenomenológica, aos ***processos contra-transferenciais*** que ocorressem na prática docente e profissional, impedindo-nos de perceber os fenômenos como se apresentam.

Junto aos **pais**, os movimentos são muito focais, direcionando-se aos professores-regentes (quando das reuniões de pais ou conversas informais, sempre acompanhados de seus tutelados) ou aos gestores (quando da presença de problemas, entre eles a falta de professores). Verificamos que os contatos entre escola-família ocorrem tendo, como tema dos diálogos, o comportamento inadequado ou desempenho baixo dos alunos, permeados de queixas advindas do corpo docente. No entanto, verificamos que os familiares *não eram validados* em suas diversas explicativas, em que seus relatos (geralmente sobre as dificuldades familiares) não eram anotados, sendo as *informações extraídas informalmente* e mantidas na memória do ouvinte. Geralmente *não tinham espaço para serem escutados*, permanecendo sempre como *ouvintes passivos*. Para a maioria dos educadores, a *necessidade da família* era compreendida como aspecto negativo, tendendo à *culpabilização dos pais* pelo não acompanhamento de seus filhos.

Nos indagamos colocando a seguinte questão: *Se a escola solicita os pais saberem da vida escolar dos filhos, por que não valida os aspectos do contexto familiar de seus alunos?* Verificamos que a escola sempre solicita que os pais saibam da vida escolar de seus filhos. No entanto não efetivam a busca de um entendimento mais aprofundado acerca das reais situações, vivências e percepções dos familiares. Os contatos estabelecidos não abrem espaço para os relatos da família ou são utilizados para justificar as DA ou culpabilizá-los pelos problemas de comportamento das crianças.

Relembrando as Diretrizes da Seduc-Go, que propõe à escola a sensibilização dos pais sobre seus deveres e sanções previstas em lei com vistas à integração dos mesmos, nos indagamos: *Como chega à escola a compreensão sobre “sensibilizar os pais” sob essa perspectiva? Como os pais percebem esses momentos das reuniões de pais?*

A partir dos fatos observados, percebemos que a mensagem expressa através das ações e reações dos atores, possivelmente seja entendida com o seguinte *matiz*: “sensibilizar os pais” sendo vista mais como *obrigação da escola* em cobrar seu envolvimento na formação dos seus filhos, podendo serem *punidos* quando do descumprimento. Não obtivemos as confirmações dos atores sobre suas compreensões sobre a afirmativa referida. No entanto, verificamos que nas diversas ações observadas (em diversos momentos do encontro da escola com os pais), os discursos não-verbais (e alguns verbais) expressavam a mensagem anterior: os pais ouviam calados as cobranças dos gestores e coordenadores, sendo lembrados, em ocasiões específicas (como nos problemas de comportamento dos filhos) da presença do Conselho Tutelar; continuavam escutando, calados, as cobranças acerca do desempenho dos filhos quando ao encontro dos professores .

Compreendemos que a *lógica de culpabilização de outrem* contradiz com a busca à integração família-escola. Constatamos que a “sensibilização e integração” desses atores da comunidade extra-escolar (a família), mediante as ações que vivenciam conformadas nesses matizes, dificilmente será efetivada.

Percebemos, assim, no ambiente escolar de tempo integral, um distanciamento muito grande entre todos os sujeitos, seus discursos e seus lócus de atuação, dificultando a aquisição da meta que todos, em comum, almejam: parceria e ações cooperativas entre todos os atores da comunidade intra e extra-escolar. O cotidiano escolar de tempo integral pode ser, assim, descrito com todas essas “colorações” ou “calor das ações” dos diversos sujeitos. Mas não se encerra somente nessas ações/reações caracteristicamente rotineiras, sem grandes modificações, e contraditoriamente permeadas pela imprevisibilidade e criatividade. São tangenciadas pelas condutas de aprendizagem dos alunos, como resultados percebidos (ou não).

4.2 (Re)Vendo as categorias¹⁷⁸

Ao visualizarmos os dados advindos do contexto escolar, percebemos o surgimento do conceito *multifatores interinfluentes* identificando a presença de diversos fatores, nesse *locus*, que se configuram a presença das *polifonias discursivas*. Com seus matizes proporcionam a manifestação e manutenção de *condutas estereotipadas de aprendizagem* ou a efetivação de possíveis mudanças, dentre elas a expressividade. Ao agrupamento desses conceitos, utilizamos o termo MULTIFATORES INTERINFLUENTES à composição da primeira categoria aberta. Nas ações dos atores, os *movimentos de busca redundante* e os *processos contra-transferenciais* levaram à configuração da HOMOGEINIDADE EXPRESSIVA, influenciando em suas percepções. A partir dessas duas categorias, compomos a categoria axial **ESPAÇO DE VIDA**¹⁷⁹ **INTERINFLUENTES** à representação dos diversos aspectos do universo escolar que se interinfluenciam constantemente.

Dos conceitos relacionados às representações docentes, extraímos a compreensão de atitudes que configuram uma *negação das dificuldades de aprendizagem*, em toda a sua complexidade, evidenciando contradições entre os discursos verbais e as ações cotidianas, desvelando a presença, constante, da ATITUDE NATURAL em suas percepções docentes. O vivenciar das experiências musicoterapêuticas no contexto escolar possibilitou o emergir de outras formas perceptivas, desde *recordar* experiências até *escutar outras* vivências, gerando reflexões que ampliavam a compreensão do seu cotidiano, configurando-o como momentos de *con-viver-com*. Mas a ampliação da compreensão sobre os fenômenos se fazia mediante a presença das experiências musicais, gerando *significação-em-ressonância-com* as próprias aprendizagens, que, compartilhadas, proporcionavam o APRENDER TRANS-FORMADOR. Nesse movimento de trans-formação, como ‘formação para além de’, as percepções docentes se conformavam em **PERCEPÇÕES INTERSUBJETIVAS**, termo que representa nossa segunda categoria axial.

¹⁷⁸ O objetivo aqui centra-se em apresentar o agrupamento das categorias abertas com vistas à composição das categorias axiais, que serão discutidas a partir do aporte teórico.

¹⁷⁹ Propomos utilizar o conceito “espaço de vida” (LEWIN, 1965) por compreendermos que os multifatores evidenciados na descrição do contexto escolar e das condutas de aprendizagem, ponderam sobre os aspectos presentificados pelos sujeitos em seu momento atual, como espaço-tempo de existir num determinado *locus* e momento. Utilizaremos o termo estruturado por Lewin, em que propomos evidenciar os fatores de significância para os sujeitos no momento em que vivem num determinado lugar. No capítulo seguinte explanaremos sobre o conceito estruturado por Kurt Lewin.

Na dinamicidade vivenciada e evidenciada no contexto escolar, alguns conceitos representam a multiplicidade de ações e reações dos seus atores, tais como *resistência ao novo, manutenção das ações e cópia*, este último gerando a categoria aberta CÓPIA, caracterizando ação comumente presente na maioria das ações/reações dos sujeitos. Junto às experiências novas reagiam *evadindo dos contatos* e proporcionando o emergir de *falhas na comunicação*, desvelando *resistência, isolamento, fuga* e *lacunas nas relações*, gerando ou apreendendo a NÃO-ESCUA. Ao se permitirem vivenciar situações novas, manifestavam, em suas condutas, diversos movimentos, ritmos, formas, ou seja, seus *pedidos de ajuda*, desvelando suas formas de perceber os fenômenos até suas necessidades, proferidos em cada *discurso com-partilhado*, avançando para a *validação de outrem* e configurando a composição de uma SIN-FONIA DE INTERSUBJETIVIDADES¹⁸⁰. Agrupando essas ações (ou as categorias *cópia, não-escuta* e *sin-fonia de intersubjetividade*), chegamos à categoria axial **ATOS INTER-REFLEXIVOS**, representando as ações tanto intrapsíquicas como inter-relacionais mutuamente interinfluentes entre os sujeitos e os fenômenos do contexto escolar.

Serão essas categorias axiais que desenvolveremos na discussão que intentamos, trazendo à interlocução não somente os teóricos mas também os discursos expressos pelos sujeitos. Sustentamos que a discussão que propomos (como reiterado em diversos momentos do estudo) não tem o caráter linear e de separatividade, visto que consideramos a intensa e constante interinfluência entre todos os fatores e nossas próprias apreensões. Aquelas fazem emergir a categoria seletiva, fazendo ressoar, através das diversas indagações, a mensagem que almejamos vislumbrar.

¹⁸⁰ O conceito “intersubjetividade” estruturado por Merleau-Ponty (1999) será apresentado no capítulo que se segue, sendo aqui utilizado à composição da categoria que estruturamos.

Sinfonia de percepções



*O homem não é o mundo,
o mundo não é o homem,
mas um não se concebe sem o outro.
(Antonio Muniz Rezende, 1990)*

*Não há verdade absoluta,
nem mesmo a do reconhecimento da ambigüidade.
A interrogação e a investigação
devem permanecer em aberto.
(COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991)*

*E a vida, e a vida o que é diga lá meu irmão ?
/.../ Eu fico com a pureza da resposta das crianças:
É bonita! É bonita e é bonita!
(É Bonita- Gonzaguinha).*

Ilustração: O lago de Annecy, pintado por Paul Cézanne em 1896 (apud MERLEAU-PONTY, 2004, p.8). Para acessar a música (CLAIRE DE LUNE de C. DEBUSSY) utilize o DVD faixa 18.

5. DOS DIVERSOS DISCURSOS A UM *PENSARSENTIRAGIR* SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - a quarta percepção

Denominamos esse momento de *Sinfonia de Percepções* que, por analogia com a música, nos mostra que os diferentes discursos podem compôr uma compreensão diferenciada, integral e integrada sobre as dificuldades de aprendizagem. Imbuídos de todos os discursos apreendidos, advindos de *locus* diferenciados de informação, considerando nesses as *condutas de aprendizagem* e as *condutas psico-musicais* dos alunos bem como os *multifatores interinfluentes* presentes no contexto escolar de tempo integral, inter-influenciando-se constantemente, propomos um *outro olhar* sobre a complexidade do aprender e as dificuldades de aprendizagem.

Nosso objetivo centra-se na realização do discurso fenomenológico interpretativo (REZENDE, 1990), configurando-se numa *escuta diferenciada* sobre as dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral, tendo como sustentação a não-separatividade entre os sujeitos e seus *locus* de atuação, bem como entre os acontecimentos percebidos, *in loco*, e as explicações teóricas. Propomo-nos a realizar uma dialogicidade, avançando na proposta da hiperdialética merleau-pontyniana, onde há uma tentativa da “superação da dicotomia sujeito-objeto” (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991, p.104).

5.1 Os discursos instituídos

Na escola de tempo integral, permeada por essa diversidade de discursos e *locus* de informações, ecoam, quase em *uníssono*, algumas indagações sempre presentes frente as dificuldades de aprendizagem:

Quem é o aluno com dificuldade de aprendizagem?

O que é Dificuldade de Aprendizagem?

Quais são as causas das dificuldades de aprendizagem?

Como se manifestam as dificuldades de aprendizagem?

Quais aspectos poderiam ser considerados como acentuadores?

Quais as implicações posteriores aos indivíduos com dificuldade de aprendizagem?

Essas questões, entre tantas proferidas, ressoam em diversos contextos em que a aprendizagem e suas problemáticas estejam em foco, quer ouçamos os teóricos quer ouçamos os professores, as famílias, os profissionais das diversas áreas do conhecimento ou mesmo o próprio aluno que não aprende, seus colegas e não menos importante os diversos atores do contexto escolar. Porém, as diversas explicações e respostas a essas indagações **não é** um *unísono*, mas uma *polifonia*¹⁸¹.

Nessa diversidade explicativa um movimento de *ressonância* emerge, sendo possível ouvir, nas diversas falas, um único som: a problemática das dificuldades de aprendizagem, suas causas, manifestações e os aspectos influenciadores estão inseridos numa *perspectiva multifatorial*.

Dentre as diversas fontes disponibilizadas sobre a temática, encontramos manuais de diagnóstico psiquiátrico (CID-10, DSM-III, DSM-IV) que classificam os sujeitos em padrões psicopatológicos, uma ampla literatura especializada sendo utilizadas pelos profissionais que realizam atendimentos específicos (psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros)¹⁸², revistas destinadas a professores (Nova Escola, Superinteressante) e os sites da internet que apresentam características básicas para o reconhecimento dos possíveis problemas de aprendizagem dentro da sala de aula.

Iniciamos com os discursos teóricos demonstrando como são encontradas algumas explicações sobre as DA, desde as denominações terminológicas até suas concepções acerca dos aspectos etiológicos, das manifestações mais presentes e dos aspectos coexistentes e excludentes à caracterização das DA. Segue-se uma discussão sobre os discursos postos pelos aparelhos midiáticos, como discursos prontos que muitas vezes se tornam suportes buscados pelos professores quando almejam entender sobre o que acontece em sala de aula. Agregando a esses, outros discursos presentes na cotidianidade da escola, os diversos relatos de seus pares, impactarão suas percepções docentes, configurando-se como bússolas presentes no fazer pedagógico.

¹⁸¹ O termo *polifonia* foi apresentado no 2º capítulo. Neste momento, fazemos uma analogia com os vários discursos acerca das dificuldades de aprendizagem manifestados pelos diversos atores envolvidos com a problemática. Muitas vezes se encontram desencontrados, cada qual seguindo suas convicções próprias, ocasionando, na maioria das vezes, muita confusão sobre as dificuldades de aprendizagem.

¹⁸² Nos estudos realizados ao entendimento das DA, encontramos diversos profissionais que investigam sobre as alterações na aprendizagem, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, psicopedagogos, professores, neuropsicólogos, entre outros, em que observamos que cada área de atuação busca investigar as dificuldades de aprendizagem sobre óticas diferenciadas. Propondo diferentes terminologias à conceitualização das dificuldades de aprendizagem, percebemos que conforme a abordagem do profissional, na qual a compreensão sobre as DA constitui-se de elementos diferenciados que influenciarão, substancialmente, na identificação e enfrentamento das DA.

5.1.1 Os discursos sistematizados

Constata-se na literatura a inexistência de um consenso no entendimento sobre as terminologias utilizadas para se referirem às DA, apresentando ampla diversidade de nomenclaturas, na qual enfatizam que “o campo das DA agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses” (VITOR DA FONSECA, 1995, p.71). Alguns teóricos (VITOR DA FONSECA, 1995; CABALLO e SIMÓN, 2005; SCOZ, 1994; GUERRA, 2002) em consenso afirmam que as diferenças terminológicas constituem-se como elemento que impede o entendimento sobre as alterações na aprendizagem.

As confusões se tornam maiores à medida que a incompreensão sobre as DA seja evidenciada na comunidade escolar, principalmente o que refere ao desentendimento sobre o conceito (CORREIA e MARTINS, s/data). Entre as muitas expressões utilizadas para se referirem às manifestações de alterações na aprendizagem referentes aos aspectos intrínsecos dos indivíduos, as mais comuns são *dificuldades* (VITOR DA FONSECA, 1995), *desordens*, *alterações*, *transtornos* e *distúrbios de aprendizagem* (CID-10, DSM-III, DSM-IV) e para alguns teóricos *problemas de aprendizagem* (PAIN, 1985). Outros termos podem ser utilizados referindo-se à inabilidade dos alunos em alcançarem as expectativas da escola até as dificuldades estruturais familiares ou escolares, sendo utilizados termos como *déficits ou deficiências educacionais* (WEISS, 2006) e *fracasso escolar* (WEISS, 2006; PATTO, 1993). Essas e diversas outras terminologias¹⁸³ mudam conforme o transcorrer das investigações, bem como as abordagens teóricas utilizadas à explicação sobre as DA.

¹⁸³ Exemplificando a diversidade terminológica que encontramos ao entendimento sobre as DA, podemos citar alguns termos expostos por Vitor da Fonseca (1995): Dificuldades de leitura adquirida (LORDAT, 1873); Impercepção (BROADBENT, 1872, e JACKSON, 1876); Dificuldades específicas da leitura (MORGAN, 1896); Dislexia (BERLIN, 1898); Cegueira verbal congênita (congenital word blindness-KUSSMAN, 1877, e HINSHELWOOD, 1900); Aprendizagem lenta (slow learner- KEPHART, 1954); Síndrome de Strauss (STEVENS e BIRCH, 1957); Disfunção cerebral (BAX e MACKETH, 1963); Dislexia evolutiva (CRITCHLEY, 1964); Lesão mínima no cérebro (minimal brain damage- HERMANN, 1967); Disfunção psiconeurológica (MYKLEBUST, 1967) etc. Segundo o autor, essas e outras terminologias foram e ainda são utilizadas no âmbito científico. Dentre as diversas terminologias mais citadas para definir e classificar as manifestações das DA, entre as mais divulgadas pelos meios científicos, citamos alguns termos a partir do levantamento realizado por Guerra (2002): “*transtornos de aprendizagem*” (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-IV, 1995), “*transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares*” (The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders- CID-10, 1993), “*desordens de aprendizagem*” (National Joint Committee for Learning Disorders- NJCLD, 1988), “*distúrbio de aprendizagem*” e “*distúrbio psiconeurológico de aprendizagem*” (JOHNSON & MYKLEBUST, 1987). O termo “*dificuldades de aprendizagem*” é, na atualidade, o mais utilizado entre vários teóricos (VITOR DA FONSECA, 1995). Na clínica psicopedagógica encontramos o termo “*problemas de aprendizagem*” (BOSSA, 1997), bem como o

Não pretendemos efetivar uma comparação entre cada terminologia, mas sim intentamos na observância da apresentação dos termos empregados, compreendendo que essa variabilidade de termos gera uma “confusão conceitual” (VITOR DA FONSECA, op.cit.). Por ser muito vasta a literatura, focaremos em alguns estudos para apresentarmos as hipóteses etiológicas, as manifestações com seus aspectos inclusivos e excludentes à efetivação da identificação das dificuldades de aprendizagem¹⁸⁴.

Analisamos três eixos que explicam sobre as dificuldades de aprendizagem e algumas problemáticas relacionadas com o não-aprender: **perspectiva orgânica; perspectiva psicodinâmica; perspectiva social.**

Na **perspectiva orgânica**, a proposição etiológica dada pela *National Joint Committee for Learning Disorders* (NJCLD, 1988)¹⁸⁵, aceita internacionalmente, evidencia que as DA sejam compostas por um “grupo heterogêneo de desordens (...) intrínsecas ao indivíduo (...) supostamente devidas à disfunção do sistema nervoso central(...)”, apresentando dificuldades significativas na “aquisição e utilização das habilidades de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio e matemática”. Fatores co-existentes (problemas nas condutas de auto-regulação, percepção e interação social, outras deficiências ou influências extrínsecas) podem compôr as DA, mas “não são o resultado direto de tais condições ou influências” (op.cit).

Vitor da Fonseca (1995) corrobora com a definição anterior, apontando a causalidade das DA advinda de fatores intrínsecos ao indivíduo, visto que para o autor a aprendizagem é uma função cerebral. O autor sustenta, como hipótese etiológica, “uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora” (p.195), configurando-se como uma *disfunção psiconeurológica*. No

termo “*fracasso escolar*”, encontrado também em vários teóricos (PATTO, 1993; WEISS, 2006) que discutem a Educação.

¹⁸⁴ Optamos pela escolha de algumas obras (VICTOR DA FONSECA, 1995; PAIN, 1985; BOSSA, 2002; WEISS, 2006; PATTO, 1993) que representam alguns aspectos à discussão que propomos, não encerrando a diversidade e aprofundamento encontrados na literatura científica sobre a temática.

¹⁸⁵ A definição estruturada pela NJCLD é: “Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical skills. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not, by themselves, constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (e.g., sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences” (NJCLD, 1990). Disponível no site:

<<http://74.125.93.104/search?q=cache:kQ8AFKf0bpQJ:www.ldonline.org/%3Fmodule%3FDuploads%26func%3Ddownload%26fileId%3D465+NJCLD&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 09/04/2009.

entanto, o autor se refere às DA como um “problema multi-complexo”, com causa “multifatorial e múltipla”, sustentando que as investigações sobre a temática devam ser multidisciplinares. Como critérios necessários à identificação, Vítor da Fonseca (1995, p.196) enfatiza a importância de se observar o *Perfil Psiconeurológico Intra-individual* (PPI) da criança com DA, considerando três aspectos: a presença de uma elevada discrepância entre o potencial intelectual estimado (suas capacidades) e o nível de realização escolar atual; a presença de distúrbios no processo de aprendizagem; apresentar ou não disfunções no Sistema Nervoso Central.

Como fatores acentuadores coexistentes e excludentes nas dificuldades de aprendizagem, o autor ainda sustenta que a criança com DA não é deficiente, isto é, não apresenta sinais de debilidade mental, privação cultural, perturbações emocionais severas ou privações sensoriais, como deficiência visual ou ambliopia ou deficiência auditiva ou hipoacusia, considerados como fatores excludentes à identificação dos quadros de DA. Enfatiza que “as DA, em nenhuma circunstância, podem ser confundidas com os aspectos neuropsicológicos das incapacidades de aprendizagem”(op.cit., p.198). Desta forma, o autor diferencia *dificuldades de aprendizagem* de *incapacidade de aprendizagem*, sendo a primeira caracterizada por uma dificuldade que poderá ou não estar ligada a uma disfunção do SNC, enquanto a segunda caracterização refere-se aos distúrbios provocados por lesões anatomo funcional do cérebro. Desta forma, como aspecto diferenciador entre ambas, a criança com DA apresenta um “potencial de aprendizagem íntegro e intacto” (p.197).

Apresentando uma diversidade de características manifestadas por crianças e jovens com DA, enfatiza a importância de se estruturar uma taxonomia das dificuldades de aprendizagem, classificando-as nas seguintes categorias: problemas de atenção; problemas psicomotores; problemas perceptivos; problemas de comportamento; problemas emocionais; problemas cognitivos; problemas de memória; problemas psicolinguísticos. Verificamos que o autor apresenta uma infinidade de manifestações para cada uma das categorias ou problemas, porém todos estão integrados e inter-influenciam-se, como mostra a Figura 106 (ou Ap. 5, slide 16), apontando aos problemas relacionados às DA. Qualquer dificuldade num aspecto pode alterar todos os demais aspectos, fundamentalmente necessários à aprendizagem. Dentre esses, refere aos problemas emocionais apontando que “é preciso, antes de tudo, transformar a criança com DA num membro válido da sociedade, baseando a sua aprendizagem de sucesso em sucesso, isto é, centrando a mudança de comportamento pelo

enriquecimento das suas áreas fortes, e não pelo confronto desencorajador com suas áreas fracas” (VITOR DA FONSECA, 1995, p.266).

A aprendizagem será, nessa perspectiva, considerada como a utilização, pela criança, de todos os recursos internos e/ou extrínsecos com vista à sua “adaptação psicossocial no maior número de circunstâncias possíveis” (op.cit., p.137), resultando de uma “plasticidade adaptativa de comportamento ou de condutas”.

O autor ainda afirma que a aprendizagem será influenciada e influenciadora da interação dos múltiplos fatores (neurobiológicos, sócio-culturais e psicoemocionais). Para que ocorram as DA, Vítor da Fonseca considera que algumas condições são necessárias ao aprender, como apresenta na Figura 106 (An. 5, slide 16), em que qualquer um dos fatores ao serem afetados, pode incorrer na presença de outros fatores acentuadores, configurando, assim, uma *disfunção psiconeurológica* ou as DA. Para o autor, as “DA afetam os aspectos neurológicos e comportamentais. Neurológicos, porque a maioria dos casos subsiste um envolvimento cerebral. Comportamentais, porque concomitantemente está implícito um envolvimento psicoemocional” (op.cit., p.266).

Sustentando-se nas explicações anteriores, Guerra (2002) classifica as dificuldades de aprendizagem conforme as seguintes manifestações: a) *difuldades de aprendizagem verbal*, quando relacionadas às dificuldades para adquirir os processos simbólicos de leitura, escrita e matemática; geralmente associadas às categorizações como: dislexia, hiperlexia, dislexia visual, dislexia auditiva etc, para as dificuldades relacionadas à leitura; disgrafia e disortografia, para escrita; discalculia ou acalculia do desenvolvimento, para matemática; b) *dificuldades de aprendizagem não-verbal*, como problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, podendo estar associadas ou acontecer junto com as DA. Nowicki & Duke (1996 apud GUERRA, op. cit.) denominam como *dissemia* os indivíduos com dificuldades para utilizarem ou entenderem sinais e sinalizações não-verbais; c) *dificuldades de autopercepção e de percepção social*, quando as pessoas “não percebem o que acontece com ela em relação a si mesma e às outras pessoas, não percebe qualquer relação entre pessoas e situações retratadas, indicando uma dificuldade para compreender até mesmo os acontecimentos comuns diários de sua vida” (p.45).

Verificando os dados dos questionários aplicados na pesquisa de campo, o fator *desatenção* foi apresentado como uma das manifestações mais citadas pelos docentes (19,7 %) e pontuada com a mais grave (26%) nos questionários. Porém, as DA não

foram associadas, pelos docentes, a explicativas que apontassem à *disfunção psiconeurológica*, como sustenta Vítor da Fonseca (1995). As citações à causalidade orgânica foram inexpressivas, mencionando somente as disfunções orgânicas (7,7%) e os aspectos biológicos (3,8%), sem especificá-los. A desatenção é considerada como um dos elementos mais acentuadores (14%) nas DA e como uma das manifestações mais associadas (14,5%). Em referência à manifestação de deficiências mental, sensorial ou motora, somente 4% das respostas fizeram essa associação. Desta forma, nesses discursos verificamos que a consideração pela presença de aspectos orgânicos nos casos de DA é presente entre os docentes, embora não especifiquem quais fatores possam levar à sua conformação ou explicitar a causalidade das mesmas.

Nos sujeitos pesquisados encontramos uma explicativa à compreensão das DA sustentada na explicação orgânica. Junto à professora-regente verificamos a presença de explicações sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos Felício e Gilmar: ao primeiro associa as DA ao problema visual que possuía, embora enfatizasse a falta dos óculos e negligência dos familiares; ao segundo, embora ciente do quadro de TDAH, seu foco de preocupação (ou queixa) era a *“letra feia”*(sic), não associando esta às explicações sobre déficits perceptivo-motores presentes nesse quadro. No entanto, na fala do próprio aluno Gilmar encontramos pistas sobre sua dificuldade de aprendizagem relacionada à acuidade viso-motora, queixando-se de *“não entender a letra da professora do quadro”* (sic) (referindo-se à letra cursiva) e afirmando conseguir entender a letra em formato de caixa alta. Nesses discursos percebemos que há uma diferença nas explicações sobre as DA manifestadas, bem como o acréscimo de outros elementos (como os fatores de ordem sócio-econômica) aos problemas orgânicos.

A compreensão sobre as DA, como disfunções no SNC, embora esteja muito presente nas explicações de diversos profissionais (principalmente aqueles ligados à área médica), está implícita nos discursos do corpo docente e utilizadas em circunstâncias diferenciadas: quando da efetivação de matrículas de alunos com necessidades especiais ou que apresentam sérios problemas de comportamento, solicitando laudos médicos ou psicológicos; na aquisição de recursos auxiliares, como o professor de apoio nas salas de aula; e nas reuniões individuais junto aos familiares, cobrando por medidas à resolução dos problemas (geralmente de comportamento) e sendo orientados a procura de profissionais especializados e medicações que minimizem as condutas inadequadas. No entanto, os resultados das avaliações médicas e psicológicas também se prestam às rotulações dos alunos, fato muito verificado nas

paisagens sócio-relacionais em várias situações no contexto escolar.

Entretanto, a compreensão de fatores psiconeurológicos à configuração do não-aprender não é a única explicação ao entendimento desse fenômeno. Outros esclarecimentos são encontrados sobre a causalidade e as manifestações. Sustentada na **perspectiva psicodinâmica**, a área da psicopedagogia investiga a causalidade dos *problemas de aprendizagem* (como são denominadas as dificuldades de aprendizagem ou o não-aprender), compreendendo-os como um *sintoma do não-aprender* ou *sintoma escolar*. Esses abarcam diversas problemáticas, tais como: “dificuldades de aprendizagem escolar, problemas de aprendizagem escolar, distúrbios de aprendizagem escolar, problemas específicos da aprendizagem escolar, déficit de atenção, distúrbios de leitura, distúrbios de escrita, dislexia, distúrbios de conduta e outros” (BOSSA, 2002).

Pain (1985) sustenta que o problema de aprendizagem é considerado como um “sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação” (p.28). Não sendo um quadro permanente, a autora ainda afirma que,

não-aprendizagem não é o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integrativa como a desta última, mas com outra disposição dos fatores que intervém. (...) o diagnóstico do sintoma está constituído pelo significado, ou, o que é a mesma coisa, pela funcionalidade da carência funcional dentro da estrutura total da situação pessoal (ibid.).

Na realização do diagnóstico, a autora sustenta que é necessário considerar os seguintes aspectos: fatores orgânicos (ligados à fisiologia do organismo); fatores específicos (tais como agnosias e disfunções psicomotoras); fatores psicógenos (ou estados psíquicos e emocionais); e fatores ambientais (a condição ambiental material e os aspectos ideológicos do grupo social), configurando um diagnóstico multifatorial. Dentre os diversos fatores que devem ser considerados ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, Pain (1985) afirma que o fator ambiental é o aspecto que “pesa muito sobre a possibilidade do sujeito compensar ou descompensar o quadro”(p.33), fazendo referência ao *meio material do indivíduo* como aquelas possibilidades reais fornecidas pelo meio, quer quantitativa como qualitativamente, ou ainda relativo à frequência e na abundância dos estímulos, bem como na compreensão sobre os valores mantidos pelo

grupo social.

Avançando na compreensão social a formação do sintoma escolar, Bossa (2002) sustenta que se faz necessário não somente entender “quais os aspectos da personalidade que resultam em uma predisposição para a formação desse sintoma” (p.13). Entendendo o sintoma do não-aprender como um “sofrimento contemporâneo, um sintoma produzido na sociedade, uma patologia de nosso tempo, que encontra em certos casos as condições de possibilidade” (op.cit., p.60), a autora sustenta a necessidade de apreender quais os sentidos dados pela escola e os demais atores sociais àquele. Continua afirmando que

o sintoma escolar tem uma lógica que atravessa a sua finalidade como subjetividade e atinge a escola: uma instituição que já está em crise. É essa especificidade do sintoma escolar que o torna “único”, pois, ao mesmo tempo em que a escola o propicia, ela também o denuncia (op.cit., p.100).

Sendo assim, a escola contribui com a formação de um sintoma ao considerar a criança, que não corresponde à normalidade exigida pela escola, como problema de aprendizagem, sendo excluída ou vivenciando toda uma gama de severidade do meio.

Considerando os problemas de aprendizagem como *sintomas*, como formas específicas de integração do indivíduo com o meio através da manifestação da não-aprendizagem, a perspectiva psicodinâmica centrar-se-á mais na análise das condições intra-relacionais e das significações inconscientes do não-aprender, mesmo considerando vários fatores em sua configuração. Assim como a perspectiva anteriormente apresentada, centraliza-se apenas numa dimensão investigativa e explicativa, apontando as relações subjetivas, imputadas ao fenômeno do não-aprender, como fatores causadores e acentuadores. Sua perspectiva explicativa, focando prioritariamente nesse ponto de vista, infelizmente reforça uma lógica discursiva muito encontrada no contexto escolar, qual seja: a causa das DA encontra-se no aluno e nas problemáticas psíquicas e emocionais, sendo a família a responsável por sua origem, como apresentado a seguir.

Nos questionários aplicados e nos diversos discursos proferidos na escola, embora considerando a influência elevada dos *multifatores* (23,5% nos termos associados e 25% à causalidade das DA), quase como um discurso em uníssono os *comportamentos inadequados* (leia-se os aspectos subjetivos) apresentaram-se como os mais referidos em todas as questões: 20% como o fator mais associado ao termo dificuldades de aprendizagem nas associações livres; 19,4% como elementos

acentuadores das DA; 9,6 % às influências de fatores intra-psíquicos relacionados aos aspectos emocionais ou psíquicos; 6,8 % apontaram as influências externas relativas às questões relacionais. Nas falas dos docentes, principalmente no conselho de classe, as queixas sempre enfatizavam os problemas de comportamento, pouco evidenciando os déficits cognitivos.

Como elemento acentuador das DA, as influências de fatores externos associadas à família sempre é a mais pontuada (17 % dos questionários) fazendo referência à não-participação na vida escolar de seus tutelados, como proferido em diversos momentos no cotidiano escolar. Também é apontada a falta de limite (não colocado pela família) como manifestações mais associadas às DA (24 %). Esse último aspecto é encontrado em numerosos discursos presentes na escola, tornando-se quase uma temática reduntante às diversas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, dificuldades na relação educativa etc.

Na fala da professora, que era incorporada por outros atores da escola, encontramos outras explicativas sobre as causas das dificuldades de aprendizagem do aluno Gilmar, ao enfatizar que ele não aprendia porque queria “*punir os pais*”, evidenciando uma compreensão sustentada em aspectos psicoemocionais como apontado pelas autoras Pain (1985) e Bossa (2002). Ecoando em nós a fala do aluno (afirmando não entender a ‘letra da professora’), verificamos que enquanto desvelava uma dificuldade na apreensão visual das formas gráficas, a ele era atribuída uma representação que determinava suas inter-relações.

Essa compreensão sobre os *problemas emocionais* como causadores ou como fatores associado às DA é encontrada na maioria dos discursos dos docentes, como mostraram os dados dos questionários(19%). No contexto escolar verificamos que essas explicativas eram constantemente inferidas. Porém, também verificamos que não ocorriam momentos de reflexão sobre as circunstâncias familiares ou subjetivas dos alunos ou a busca por uma compreensão ampliada sobre o não-aprender desses, permanecendo no campo das hipóteses explicativas, entre elas a perspectiva psicodinâmica.

Compreendendo as DA e suas problemáticas a partir de outra abordagem explicativa, a **perspectiva social**, a causalidade, manifestação e aspectos acentuadores se constituem pelas influências do contexto sócio-econômico e as ideologias mantidas nos diversos contextos sociais, configurando os casos de fracasso escolar.

Patto (1993) denuncia as explicações sustentadas na *teoria da carência cultural*

e na *teoria do déficit* são, ambas, incorporadas acriticamente pelos atores da comunidade escolar. Sustentadas na concepção de que a escola é o *locus* que “supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras” (op.cit., p.50), os atores do contexto escolar não se consideram responsáveis pela instalação ou manutenção do fracasso escolar. Patto (1993) adverte que essa crença acaba por reafirmar a desvalorização acentuada dessas crianças e seus familiares, servindo mais à manutenção da divisão desigual de classes posta pela ideologia dominante.

Nos diversos discursos verificados no contexto escolar outro matiz era verificado através das afirmativas de seus atores, delegando ao contexto familiar a culpabilização pelas dificuldades de aprendizagem e se eximindo da responsabilidade sobre a gênese e/ou manutenção das DA.

Patto (1993) afirma que o fracasso escolar é um processo psico-social complexo. No seu estudo aponta diversos fatores, tais como: a má qualidade da escola e suas inadequações; a compreensão estereotipada sobre os alunos pobres como indivíduos sem habilidades; o conceito de aluno ideal; o trabalho parcelar; a instrumentalização das relações, na ênfase ao administrativo em detrimento do pedagógico; os mecanismos de neutralização dos conflitos; os cursos de treinamentos a serviço da ideologia predominante; a desvalorização do profissional educador; os déficits salariais dos educadores; os “mecanismos escolares” que produzem as dificuldades; e os fatores históricos-sócio-culturais acerca de um oferecimento educacional precário para a maioria da população brasileira.

Nos questionários aplicados, verificamos que a causalidade das DA recai, principalmente, nas *metodologias e recursos didáticos e estruturais inadequados e deficitários* (29,8 %), sendo consideradas como uma das manifestações mais associadas às DA por um quantitativo elevado de docentes (13,5 %), bem como foram verificados nas associações livres quando da presença do termo dificuldade de aprendizagem. Apontados como *multifatores* (23,5 %) ou *recursos educacionais* (19,8%), estes são considerados como fatores acentuadores nas DA, desde as condições ou recursos precários da escola (13,2 %), passando pela falta de formação acadêmica para lidar com as dificuldades de aprendizagem (10,1 %), o despreparo emocional do professor (4,7 %) até a falta de apoio da direção da escola ou da coordenação pedagógica (2,3 %).

Nos discursos encontrados na escola verificamos outras justificativas sobre a incidência dos casos de DA, qual seja, a culpabilização das instâncias públicas como

geradoras das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, desvelando sobre as problemáticas das implantações de projetos educacionais sem um planejamento participativo com as escolas e que levavam às inadequações estruturais, de diversas ordens. Porém, tangenciando essas explicativas verificamos a presença de reivindicações constantes, quer à aquisição de recursos (desde físico-estruturais até didáticos), ou às formações continuadas quanto às questões salariais. A referência dos discursos aos recursos estruturais focou, principalmente, na inadequação física ao desenvolvimento da proposta de escola de tempo integral, almejando pela reforma do espaço escolar.

No entanto, os dados encontrados junto à Seduc-Go mostraram que a escola recebera todos os recursos destinados às Eetis, faltando apenas a reforma do prédio, também já autorizada. Nesses dados verificamos que alguns dos aspectos deficitários encontrados nas escolas públicas por Patto (1993), em sua pesquisa, não se fazem presentes na realidade atual ou apresentando os mesmos matizes, principalmente relacionados às condições de trabalho, haja vista encontrarmos as escolas equipadas com diversos recursos. Contraditoriamente, na escola verificamos que os diversos recursos não eram utilizados pelos atores da comunidade escolar, ficando guardados em almoxarifados ou acessados esporadicamente, ou mesmo à espera de outras adequações. Outras necessidades, desveladas sem muita ênfase embora sempre presente nas queixas cotidianas dos educadores, falavam sobre o despreparo emocional e esgotamento psíquico vivenciado frente à elevada incidência de conflitos inter-relacionais presentes entre os sujeitos da escola.

Nos dados dos questionários, não encontramos referência sobre carência cultural, ligadas às DA. No entanto, nas observações da sala de aula e no contexto escolar por diversas vezes encontramos nos discursos uma associação direta entre a precariedade sócio-econômica dos alunos e as dificuldades de aprendizagem, intensificando essa relação causal com os problemas de comportamento, tais como evasão, atitudes agressivas, tendência ao furto etc. Na escola ainda observamos que Felício (de cor negra) era mais discriminado pelos seus pares da sala de aula e mesmo pela professora, principalmente por sua aparência física sem cuidado que era referida ao *“descuido da mãe”*(sic). Aos demais alunos do contexto escolar eram atribuídas representações estereotipadas, expressas por algumas falas tais como *“eles (alunos) não se interessam por estudar...falam: meu pai é pobre, meu avô é pobre e eu sou pobre”* (sic), apontando para uma não-perspectiva de mudança da realidade social, quer pelos

alunos e familiares quanto junto a escola.

Percebemos que para os atores da escola as avaliações fornecidas pela Seduc-Go cumprem mais do que verificar a aprendizagem dos alunos. Garantem (ou não), à escola, a aquisição de verbas auxiliares para às implementações. As questões e preocupações levantadas entre os gestores e equipes da Seduc/Go, sobre o desempenho acadêmico dos alunos principalmente nas avaliações fornecidas pela mesma (como a Prova Goiás), centram mais na culpabilização de outrem, anteriormente delegada à família e sua prole, sendo, posteriormente, imputada aos órgãos públicos. No entanto, junto a esses discursos, outros desvelavam matizes diferenciados: em suas ações inalteradas enunciavam a mensagem “*vivendo esperando por...*”, muitas vezes permeados pela passividade e a inércia.

Evidenciamos nessas diversas perspectivas explicativas, quando utilizadas sem reflexão pelos educadores, a presença de concepções estereotipadas, perpetuando a produção do fracasso escolar. Em suas percepções docentes, desvelavam a presença da “atitude natural” (HUSSERL, 2000). O autor ainda enfatiza que

fazemos enunciados, em parte singulares, em parte universais, sobre as coisas, as suas relações, as suas mudanças, as suas dependências funcionais ao modificar-se e as leis destas modificações. Seguindo os motivos da experiência, inferimos o não experimentado a partir do diretamente experimentado; generalizamos, e logo de novo transferimos o conhecimento universal para casos singulares ou deduzimos, no pensamento analítico, novas generalidades a partir de conhecimentos universais. Os conhecimentos (...) entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se uns aos outros, “concordam” reciprocamente, confirmam-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica (HUSSERL, 2000, p.39-40).

Para Merleau-Ponty (1999), essa atitude refere-se à noção de *pensamento objetivo* ou *intelectualismo*, que “ignora o sujeito da percepção. (...) ele se dá o mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos”(p.279). Afirma, ainda, que o intelectualismo “não fala dos sentidos porque, para ele, sensações e sentidos só aparecem quando eu retorno ao ato concreto de conhecimento para analisá-lo” (op.cit., p.293).

Compreendendo a “atitude natural” como representações já dadas ou formas perceptivas prontas sobre os fenômenos, ressaltamos que o educador, na atualidade, ainda se encontra, constantemente, posicionado nessa atitude. Na atitude natural o exercício é de recordar, partindo de uma objetividade dada, sem questioná-la. Imbuídos

dessa atitude, as percepções docentes¹⁸⁶ se configurarão por serem imediatas, objetivas e categorizadas.

Os professores perceberão seu aluno que não aprende a partir da sua percepção docente, geralmente permeadas por queixas e transformando-se em estereótipos que poderão marcar os indivíduos, seus alunos, onde quer que estejam, sendo vistos através de suas características e não como seres individuais. No contexto escolar a tendência, quase unânime, na utilização da *atitude natural*, pode estar presente sob várias formas: quer seja através dos relatos de colegas, de relatórios sobre os alunos e até mesmo de discursos advindos do contexto familiar entre outros discursos, impedindo o educador de ver seus alunos como eles se mostram, dificultando, em muito, o processo ensino-aprendizagem.

Concebendo-se como incapaz de fazer igual aos demais colegas, a criança com dificuldades de aprendizagem agrega, para si, a noção de ser diferente, impedindo a interação com seus pares e, conseqüentemente, a aprendizagem, não se identificando com seu grupo social. Procurando pertencer ao contexto no qual convive (característica básica do ser humano), irá se identificar com outros pares menos adaptados e, geralmente, também excluídos ou manifestando condutas como violência, agressividade, desafio de autoridade etc, que levam à marginalização ou aos casos de evasão escolar. Nas observações realizadas, notamos os alunos com DA vinculados aos alunos que manifestavam problemas de comportamento (como Felício vinculando-se a outro aluno com condutas inadequadas), ou mesmo se auto-exclindo do grupo, evadindo (como Gilmar que se mantinha afastado dos colegas).

Considerando a saída do aluno Felício como um dado no aumento dos índices de evasão na escola, a mesma não foi refletida pelos atores em sua causalidade, continuando na sustentação da lógica de culpabilização do outro. O aluno Gilmar passou de ano(mesmo não sabendo ler), ficando fora dos índices de repetência mas contido na mesma lógica.

Entendemos como inegável as críticas relacionadas aos aspectos ideológicos referindo-os como instituidores e mantenedores do fracasso escolar e das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. Como apontado pelos autores, as causas

¹⁸⁶ Configuramos o termo *percepção docente* para especificar *as representações, compreensões ou modos de pensar evidenciadas pelos professores acerca dos fenômenos educacionais*, entre eles os seus alunos, podendo se encontrar configurada numa *atitude natural* ou numa *atitude fenomenológica*. Conceituamos a *percepção docente* objetivando abrir uma discussão sobre o que pensam os professores acerca dos multifatores presentes nos quadros de dificuldades de aprendizagem e sobre os alunos que apresentam o não aprender.

das DA são de diversas ordens e influenciadas por múltiplos fatores, não sendo possível considerar uma só causalidade ou manifestação. Da mesma forma, sua conformação não se restringe apenas ao não-aprender, levando a outras problemáticas que impedem a continuidade da aprendizagem.

Weiss (2006), considerando as três dimensões explicativas -orgânica, subjetiva e social-, sustenta que o fracasso escolar deve ser analisado sempre levando em consideração essas perspectivas, porém com vistas à busca de uma integralidade compreensiva sobre o aluno e sua aprendizagem. Weiss (2006) cita cinco aspectos que constituem os sujeitos e influenciam na aprendizagem, configurando a “pluricausalidade das dificuldades de aprendizagem” (p.21) bem como apontando as três perspectivas que abordam o fracasso escolar:

a) *aspectos orgânicos* relacionados a “construção biofisiológica do sujeito”, que apresentando déficits ou deficiências perceberá de forma diferente suas experiências;

b) *aspectos cognitivos* incluindo os diversos aspectos relacionados ao “desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios” (p.22), tais como memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem etc;

c) *aspectos emocionais*, “ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender” (p.22). Segundo a autora, as dificuldades relacionais da criança com seus pares são manifestadas em sintomas do não-aprender, sendo necessária uma avaliação psicopedagógica à verificação dos aspectos inconscientes que interferem na aprendizagem;

d) *aspectos sociais*, que estão relacionados às questões sócio-culturais em que ambas, escola e família, se encontram inseridas. A autora afirma que a família, ao procurar uma escola, escolherá aquela em que possa manter suas ideologias. Ainda sustenta que em algumas escolas existe uma “falsa democratização”, em que agrupando crianças de classe média com crianças sócio-econômica e culturalmente menos favorecidas,

a escola que “finge” aceitar a diversidade cultural constrói nessas crianças a baixa auto-estima, o sentimento de inferioridade que carregam para outras escolas ditas mais fáceis. Isto acontece porque, na realidade, não fazem dentro da escola modificações curriculares e pedagógicas que auxiliem a criança menos favorecida a ter uma ascensão no conhecimento e se igualar com as do primeiro grupo (p.23).

e) *aspectos pedagógicos* que se relacionam as questões metodológicas inadequadas,

ocasionando o surgimento de “formas reativas” à aprendizagem. Como fatores acentuadores à instalação do fracasso escolar como “formação reativa”(WEISS, 2006) aponta a inadequação dos processos de ensino, afirmando que

qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob a forma de distorções do próprio ensino. Nessas situações fica o aluno como depositário desses conflitos e, conseqüentemente, apresenta perturbações em seu processo de aprendizagem (WEISS, 2006, p.17).

Para Weiss (2006) o sistema de ensino não proporciona a aprendizagem por não refletir, constantemente, sobre suas práticas pedagógicas, levando à emergência do fracasso escolar em que os alunos se constituíram como depositários, reagindo negativamente às estratégias de ensino, geralmente centradas na transmissão de informações em grande quantidade, seguidas de avaliações da aprendizagem. A autora sustenta essa afirmativa através dos dados encontrados na clínica psicopedagógica, referindo que as questões subjetivas como fatores causadores não ultrapassa 10% dos encaminhamentos realizados pelas escolas, recaindo a maior quantidade de problemas de aprendizagem nas *formas reativas*.

Nos dados dos questionários encontramos um quantitativo considerável de discursos que relacionaram as dificuldades de aprendizagem aos déficits advindos de anos escolares anteriores (16,5 %), como manifestações comportamentais associadas as DA. Esse discurso também esteve presente nas falas docentes, delegando às séries anteriores (ou melhor, aos professores anteriores) a culpabilização pelo surgimento e continuidade das dificuldades de aprendizagem. Novamente encontramos presente a lógica da culpabilização do outro.

Após essas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem e as problemáticas relacionadas ao não-aprender, compreendemos que as percepções dos docentes encontram-se sustentadas ora em uma ora em várias explicativas como já referidas, levando ao aparecimento das *polifonias discursivas* como uma diversidade de comentários sobre as DA. Compreendemos que a *multifatorialidade* se configura como um *uníssono* entre os diversos discursos teóricos e as falas dos atores da comunidade escolar. No entanto, é compreendida através de uma *homogeneidade expressiva*, ou seja, nos discursos sobre o aluno que não aprende encontramos comumente as mesmas lógicas: a responsabilização de outrem, a explicação centrada numa perspectiva

dicotômica e a inação dos atores. Nas práticas pedagógicas verificamos mais a presença de uma não-consideração dos multifatores, centrando-se em atitudes isoladas que reforçam a manutenção dos quadros de DA e suas problemáticas. Incorporando sem reflexão as diversas explicações teóricas, compreendidas como verdades únicas e em oposição, se configurarão mais como justificativas de não-fazerem que levem à exclusão do aluno ou na responsabilização de outro pelo não-aprender, quer sejam os pais, os professores, os gestores etc.

Corroborando com Weiss (2006), ao afirmar que a interligação dos aspectos relacionados às diferentes perspectivas “ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas” (p.21), compreendemos que as dificuldades de aprendizagem devem ser entendidas através da integração e interinfluência dos multifatores.

5.1.2 Os discursos midiáticos

Trazemos aqui à discussão, a existência de alguns *locus* de informações que constantemente tangenciam as formações e práticas docentes, bem como as condutas dos alunos: os meios de comunicação de massa.

Ainda que não citado explicitamente na literatura sobre as DA e com menor consideração nos discursos docentes da escola, sua influência foi pontuada nos questionários ainda que com pouca incidência (2,5 %). Verificamos, assim, que para a maioria dos educadores essas fontes de informações não são consideradas como influenciadoras na aprendizagem. Contudo, dentro do espaço escolar saltou-nos aos olhos a presença de comportamentos adultizados quando do uso da música. Mesmo na musicoterapia verificamos que essas atitudes semelhantes ao universo adulto manifestavam-se desde as escolhas musicais, nos gestos das danças até em ações específicas como as meninas ao se maquiarem ou nos meninos ao se agredirem mutuamente, tornando suas expressões caracteristicamente estereotipadas. No espaço escolar encontramos a presença de alguns discursos midiáticos, através de informativos ou revistas destinadas ao público docente, com títulos como “*Déficit de atenção- um diagnóstico que você pode fazer*” (Nova Escola, Maio-2004), que utilizavam termos e categorias que apresentam os sintomas que levam ao diagnóstico (pelo educador) do Transtorno do Déficit de Atenção (TDA). Em outra reportagem, intitulada “*Será que seu aluno é Disléxico?*” (Nova Escola, Dezembro-2005), são apresentados os sintomas

dispostos em itens, que caracterizam um aluno com dislexia, sugerindo, posteriormente, algumas dicas para trabalhar com esse alunado.

Com termos próximos ou similares ao senso comum, essas reportagens imputam na percepção do professor, implicitamente, muitas idéias da *Teoria do déficit*, como anteriormente explicitada por Patto (1993).

O exemplo abaixo mostra os conteúdos presentes nessa forma explicativa:

(...) é um menino que demora para copiar as palavras do quadro-negro, troca letras na hora de escrever, não memoriza informações que acabou de ouvir e, nas redações, **apresenta um vocabulário pobre**. Vira e mexe, ele pára de prestar atenção na aula e fica conversando com os colegas. Seu desempenho **nas avaliações não é nada bom** e os **cadernos e trabalhos estão sempre desorganizados**. (...) (Nova Escola, Dezembro-2005, p.60) (grifos nosso).

Estas reportagens, entre tantas outras que são veiculadas nos meios de comunicação, com suas diversas formas de apresentação (revistas específicas, internet, televisão etc), se justificam com o objetivo de aumentar o nível de informação da população. No entanto, apresentam, a partir de categorias objetivas e muitas vezes generalizadas, características ou condutas referentes a déficits, síndromes, transtornos etc, que mais levam à configuração de estereótipos do que à compreensão das DA.

Presentes intensamente no meio educacional (onde algumas revistas são muito veiculadas, inclusive via assinatura com a Secretaria de Educação), observamos que alguns exemplares se encontram em espaços e tempos específicos (como na secretaria junto a mesa da gestora), não sendo verificados no *locus* vivenciado pelos docentes à discussão e compreensão das DA: os encontros pedagógicos ou Conselhos de Classe. Ao serem incorporadas sem criticidade, influenciarão, em muito, a maneira como os professores perceberão ou compreenderão seus alunos, visto que frente a algumas situações observamos que os fenômenos eram interpretados à luz daquelas noções, classificando os alunos e os fatos com rotulações ou julgamentos de valor. Formatam, assim, suas compreensões através de dimensões já categorizadas, reduzindo a percepção real sobre seus alunos e sobre os processos de ensino-aprendizagem *sui generis*.

A partir dessa compreensão, as explicações e as teóricas são reproduzidas, com conceitos *já dados* e formas perceptivas prontas, acabadas, re-editadas, mantendo as percepções docentes, constantemente, posicionadas na atitude natural. Sua percepção, sobre o aluno que não aprende, será influenciada tanto por aqueles discursos externos,

como por discursos internos, permeados pelas expectativas e pelos conteúdos introjetados sem reflexão, colocando em foco e recorrentemente aquelas dimensões explicativas que consideram mais importantes.

Patto (1993) chama-nos a atenção para a naturalização do fracasso escolar através do discurso científico, em que ao serem incorporados sem criticidade, tanto o cotidiano escolar, considerado como objeto de estudo, quanto os achados da ciência se configurarão mais como fatores de manutenção da discriminação dos alunos que apresentam problemas do que possibilitando o real entendimento de sua constituição.

5.1.3 Os discursos internos

Voltando à discussão sobre a manifestação das DA e as diversas formas de explicação sobre as mesmas, percebemos que vários momentos de ressonância são encontrados entre os vários discursos, em que tanto nas diversas perspectivas teóricas, bem como nas falas dos diferentes atores da comunidade intra e extra-escolar, a *multicausalidade* e a *mútua influência* dos fatores é o aspecto mais recorrente. No entanto, as ações de enfrentamento à compreensão e/ou resolutividade das DA são diferenciadas, sendo precedidas pelos momentos de encontros entre os diversos atores da comunidade escolar permeados de matizes *sui generis*.

É inegável que há um movimento de busca realizado pelos profissionais da escola ao entendimento sobre as problemáticas do processo de ensino-aprendizado, contituído por múltiplas formas de realização (formações continuadas, discussões nos encontros pedagógicos, palestras, cursos de formação etc). Porém, suas buscas, em sua maioria associam-se às dificuldades encontradas no cotidiano escolar ou pelo ensejo de conhecerem novas estratégias educativas (dicas), sendo pouco verificada a demanda pela apreensão dos multifatores interinfluente na aprendizagem dos alunos ou no proporcionamento de atuações diferentes frente as singularidades de cada um.

Encontramos nos questionários uma demanda pela qualificação docente, em que 10,1 % dos professores referiram-se à falta de formação acadêmica para lidar com as dificuldades como fator acentuador à conformação das DA. Em suas expressões livres, sobre o tema, algumas falas ainda expressam a demanda e necessidade por capacitação, como “*é preciso que capacite melhor os professores para enfrentarem estes problemas*” ou “*temos que acrescentar muito ao nosso conhecimento, ler, estudar, pesquisar, para que sintamos mais seguras*” (sic).

Como fenômeno bem presente no contexto escolar, verificamos a utilização dos termos científicos para designar os alunos, principalmente àqueles que continham laudo médico, como Gilmar (com TDAH) chamado de “*desatento*”. Porém, observamos nas falas dos professores outras expressões utilizadas indiscriminadamente, como “*copista*”, “*hiperativo*”. Esses discursos eram permeados por diversos sentimentos contraditórios: quer de apreensão (verificados nas expressões dos familiares) ou de cuidado (expressos pelas professoras de apoio e de recursos), que levavam ou para ações de acolhimento (verificadas junto aos gestores) ou de repulsa (principalmente entre os alunos). Geralmente as inferências dos docentes configuravam-se em queixas que se transformavam em estereótipos, fazendo distinções acerca desses indivíduos, onde quer que estivessem.

Embora para muitos teóricos a denominação das dificuldades de aprendizagem por termos diferenciados proporcione um entendimento específico sobre sua compreensão explicativo-teórica, para muitos atores do contexto escolar os termos científicos são mais utilizados para denominar os alunos. A partir da escuta musicoterapêutica, atentamo-nos para a utilização de denominações (tanto de cunho científico como do senso comum) por diversos atores do contexto escolar. Nos profissionais e educadores não percebemos, em nenhum momento, um movimento de conscientização sobre o impacto ou influência sobre os termos e as descrições realizadas como fator de afastamento dos familiares, compreendendo o emprego através de uma forma espontaneista. No entanto, verificamos nos familiares reações às vezes adversas, manifestas através de posturas e semblantes fechados e um intenso silenciar-se.

Assim como as representações e sentimentos apreendidos através de canções, consideramos que, no emprego de cada palavra proferida *ouvimos* não só a definição conceitual, racional, mas toda uma sonoridade que impactava os ouvintes, levando a uma gama de representações acerca das DA. Na utilização dos conceitos pelos sujeitos da escola (docentes, funcionários, equipe multiprofissional, gestores, coordenadores bem como qualquer profissional presente na escola), é possível compreendermos que cada expressão proferida traz consigo não somente uma definição conceitual, mas, também, uma carga psíquica entoativa¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Percebemos que cada expressão traz consigo uma carga representativa, ou seja, nos referimos à carga psíquica entoativa como a sensação que apreendemos frente a um estímulo manifestado por outra pessoa, geralmente através da linguagem verbal.

Compreendendo que “perceber significa dar significado” (RIBEIRO, 1994, p.62), como fenômenos, dados à nossa percepção, as entonações verbalizadas também estão diretamente relacionadas com nossas representações, alterando significativamente como as mensagens são apreendidas.

Agregando aos momentos de encontro entre os atores do contexto escolar outro matiz -a forma como o professor percebe seus alunos- este irá influenciar, substancialmente, nas suas ações e nas ações ou reações dos alunos. Silva (2005) aponta-o como a conformação da *profecia da expectativa auto-realizadora*¹⁸⁸, definida como “o processo pelo qual as expectativas de alguém fazem que outras pessoas se comportem da maneira esperada ou que seja percebida como que fazendo isso” (op.cit.). No campo da educação, essa profecia é utilizada para investigar como o comportamento do docente pode influenciar seus alunos, concluindo positivamente com as afirmativas.

O autor apresenta uma lista de pontos sobre como os professores comunicam suas expectativas para seus alunos que apresentam menor rendimento escolar. Encontramos muita semelhança entre as pistas apontadas por Silva (2005) e as condutas dos professores, observadas na sala de aula bem como nas atividades complementares. Nessas encontramos: os alunos com DA mantidos sentados nas carteiras do fundo da sala; respostas dadas com irritabilidade ou impaciência; chamando com menor frequência para responderem às questões; críticas em maior intensidade quando apresentavam erros ou dificuldades; quando elogiados eram associados termos como “*até que enfim!*”; exposição frente aos outros alunos referindo-lhes como aqueles que “*não sabem*”, entre tantas outras ações.

As atitudes docentes configuravam-se (em sua maioria) numa homogeneidade expressiva não somente associada aos seus discursos e práticas pedagógicas como, também, nas relações educativas, apresentando-se caracteristicamente autoritárias, baseadas na reprodução de modelos e na lógica de delação-repreensão-punição. Os alunos reagem confirmando as expectativas do professor, ou seja, fazendo as ações

¹⁸⁸ O Princípio da Profecia Auto-realizadora foi proposto pelo sociólogo americano Robert K. Merton, em 1957 (*Social Theory and Social Structure*), sustentando que o fenômeno ocorria quando uma compreensão falsa de uma situação evocava um comportamento novo que fazia com que a falsa compreensão se tornasse verdade. Informações importantes sobre a temática foram desenvolvidas pelo consultor britânico Cliff Grimes em seu artigo *Self-fulfillin prophecy: better performance by perception*, que estruturou os princípios básicos da profecia auto-realizadora: “1) Nós formamos certas expectativas a respeito de pessoas ou acontecimentos; 2) Nós comunicamos estas expectativas passando várias pistas do que pensamos; 3)As pessoas tendem a responder de acordo com essas pistas ao adequarem seu comportamento para correspondê-las; 4)o resultado é que a expectativa original torna-se realidade” (GRIMES apud SILVA, 2005). Diversas pistas são apontadas como desveladoras da profecia auto-realizadora realizada pelos professores.

referidas.

No entanto, estas pistas ou atitudes não são observadas somente em relação às expectativas do professor para os alunos. Um movimento inverso, ou melhor, complementar também está presente na inter-relação professor-aluno, bem como entre os próprios alunos, em que os alunos também rotulavam os docentes ou faziam reclamações sobre eles. Como exemplo de confirmação dessa afirmativa, encontramos nas condutas dos alunos as constantes delações uns dos outros e até dos demais professores, compreendendo como significado a presença de ações geradas a partir das atitudes docentes, em falas como *“é ruim...porque a professora fica xingando meus colegas”* ou *“eu acho a escola ruim porque tem professor que é chato demais...manda a gente ir para o ...”*.

Agravando a incidência ou a manutenção das dificuldades de aprendizagem, percebemos outros aspectos que são pouco considerados como influenciadores pela comunidade escolar:

a) em alguns casos de DA, as diversas manifestações (como desatenção, não-socialização ou timidez, dificuldades de memorização, trocas fonêmicas, etc) são passíveis de serem confundidas com algumas patologias (hiperatividade, autismo, deficiência intelectual e auditiva, dislexia), levando à criação de rótulos que impossibilitam o avanço da aquisição de habilidades sociais e cognitivas. Por outro lado, algumas hipóteses de síndromes podem se confundir com denominações de dificuldades de aprendizagem, impossibilitando aos alunos um adequado encaminhamento ao diagnóstico diferencial e uma atenção necessária às intervenções.

Nos dados da secretaria da escola encontramos apenas o laudo de TDAH nas pastas do aluno Gilmar e de outro aluno (este com descrição médica de transtorno de comportamento). Porém, também encontramos no mesmo documento a referência à turma do 3ºanoY como apresentando diversos alunos com baixos índices e muita dificuldade na aprendizagem, sem especificar quais alunos e nem mesmo as dificuldades.

Nos encontros musicoterapêuticos com os alunos, observamos que alguns alunos manifestavam problemas psicomotores, que em “conversação espontânea” com a professora de educação física observamos que não se atentara para essas especificidades nas manifestações dos alunos, apenas relatando perceber que tinham dificuldade em alguma ação. Outras ações mais graves, como os comportamentos elevadamente opostos e heteroagressivos, eram considerados como *“falta de*

educação”, não sendo refletidos pelos atores da escola.

b) a falta de interação entre os diversos contextos que envolvem as crianças e jovens com DA, isto é, a família, a escola e os profissionais especializados, levando à fragmentação desde o entendimento das condutas dos alunos, nas ações até a efetivação dos resultados. Nos relatos dos diversos profissionais, encontramos segmentos da história familiar dos alunos bem como sobre seu desempenho e suas dificuldades. Quando as informações eram repassadas entre si, verificamos a reprodução de falas que tornavam os discursos quase idênticos.

c) em alguns momentos observamos que várias fontes de informação são buscadas pelos educadores, assistematicamente, para se orientarem quanto às manifestações, causas e modelos de respostas/intervenções nos casos de DA. Mas, novamente utilizam essas informações, muitas vezes advindas dos relatórios de ex-professores, para enquadrar os alunos em rótulos.

Um exemplo ilustrativo desse momento de repasse de relatórios podemos encontrar nos trechos iniciais do filme ENTRE OS MUROS DA ESCOLA (de Laurent Cantet), em que os professores no primeiro dia de aula falam sobre os alunos apontando-lhes aspectos sobre seus comportamentos, utilizando de termos que levam à conformação da profecia da expectativa auto-realizadora. Visivelmente, através desse exemplo de uma escola francesa, percebemos uma similaridade com a atitude dos professores pesquisados, principalmente quando da chegada de novos professores durante o ano letivo (como dos professores das oficinas ou os substitutos), objetivando repassar informações sobre os alunos, embora se centrando nas descrições acerca de condutas e menos nas capacidades cognitivas, formatando consideravelmente as percepções docentes.

Nesses diversos discursos, evidenciamos como cada um, em seus *locus* de atuação, compõe um *eco* ao afirmarem sobre a presença de multifatores que influenciam no aparecimento e acentuação das dificuldades de aprendizagem, como já referido. Porém, na prática pedagógica e nos momentos de avaliação não é perceptível aquele discurso, mas outro caracteristicamente contrário, em que realizavam um movimento de não-consideração dos multifatores interinfluentes e nem compreendendo-os como se inter-influenciado mutuamente, sustentam suas ações em lógicas pré-fixadas. Aos aspectos psicológicos (subjetivos) há uma referência acentuada nos diversos discursos proferidos pelos gestores, coordenadores e corpo docente, Mas contrariamente, nas práticas pedagógicas e no processo de avaliação, aqueles aspectos não são considerados,

ou seja, não são passíveis de verificação, não sendo pontuados nas fichas ou mesmo nos momentos de discussão.

Sustentados nas análises realizadas, verificamos que as dificuldades de aprendizagem dos alunos Felício e Gilmar configuravam-se para além dos déficits que apresnetavam. Desvelavam as DA como reativas aos fatores externos (WEISS, 2006), não se constituindo somente como intrínsecas aos alunos.

Segundo Weiss (2006), a DA como “formação reativa” refere-se à “má condução do processo de ensino”(p.17). Nessas situações, as falhas escolares proporcionam o emergir das DA que incorreram, ao longo do tempo, em fracasso escolar, mantendo o aluno como depositário dos diversos problemas e conflitos.

Nos dados sobre os alunos do 3anoY, localizados nos diversos *locus* de informação e em suas variadas formas de registro, as dificuldades de aprendizagem estavam, essencialmente, vinculadas aos problemas de comportamento. No entanto, em suas condutas (através de suas reações ou (re)ações, como ações contrárias) os alunos desvelavam várias mensagens apreendidas e proferidas no contexto escolar:

- uma *paisagem visual* empobrecida, apresentando pouco cuidado e permeada pelas reclamações (dos gestores, funcionários auxiliares e professores); e pelos objetos inalterados da sala de aula, tanto na aparência de não-cuidado e quanto na ausência de novos elementos; junto a Gilmar e Felício, essa paisagem visual entrava em ressonância com o ambiente vivenciado no contexto familiar, não pelos objetos apresentados mas pela atitude de não-cuidado.

- uma *paisagem sonora* com elevada ruidosidade (dificultando os diálogos quer entre os professores quanto junto aos alunos) e nas sonoridades encontradas quando da presença de conflitos (falas ameaçadoras, geralmente dos adultos direcionadas a alguns alunos com problemas de indisciplina ou irriquietos), ambas manifestadas durante os momentos de convivência coletiva (como no recreio e nas oficinas). Em oposição, a presença de um silêncio durante as atividades pedagógicas e o silêncio *por imposição*, através das dicas musicais e ‘brincas’, durante as oficinas. A comunicação lacunar entre os atores da escola (realizada de maneira informal em reuniões breves ou conversas durante os recreios ou via informes pregados em murais) e entre esses e os atores da comunidade extra-escolar (configurando-se em reuniões separadas ou agendadas esporadicamente), apresentavam duas características similares: a necessidade da presença dos sujeitos nesse *locus* e os hiatos nas informações quando os sujeitos se encontravam ausentes.

- uma *paisagem sócio-relacional* também muito caótica, com situações coletivas compostas de atitudes intensamente conflitantes, que influenciavam todos os presentes, elevando em muito os comportamentos agressivos. As diversas inter-relações estabelecidas, em cada espaço-tempo de aprender, favoreciam novas ou conhecidas interações, embora com a tendência à permanência da lógica ação errada-delação-punição, gerando constantes ameaças, medos e, principalmente, desconfiança. A paisagem sócio-relacional era impregnada de discursos que enfatizavam a culpabilização, quer *de* e *entre* os professores e os alunos (permeadas com ameaças e castigos), ou entre aqueles e os familiares (com queixas e cobranças), ou ainda entre gestores e professores (com queixas e solicitações), bem como entre os alunos (com delações e discriminação). Junto aos alunos verificávamos constantemente esses matizes impressos por essa lógica da culpabilização.

No entanto, incorrer na compreensão que essas “falhas escolares”, advindas do contexto escolar, centram-se apenas a esse *locus* e seus atores, é incorrer no mesmo equívoco e reducionismo quando da culpabilização imputada aos alunos e seus familiares. Na mesma proporção que as DA são interinfluenciadas pelos diversos fatores (entre esses os aspectos encontrados na escola), o contexto escolar também é influenciado por outros fatores, tais como as políticas públicas educacionais que implantam e implementam propostas e projetos ou mesmo ações sem a participação ativa dos atores da escola quer em sua estruturação quanto na sua implantação, gerando movimentos de resistência e não-adesão nos atores intra-escola.

A presença do movimento de não-adesão dos sujeitos (em ações coletivas que apresentavam situações de conflito ou diferenças de opiniões) era verificada quer nas atitudes dos docentes (nos encontros pedagógicos como nos conselhos de classe) quanto nas condutas dos alunos (evadindo das atividades). Em oposição, verificamos uma adesão dos diversos atores quando presente a homogenização (quer sobre normas, questionamentos ou queixas dos educadores, quer quando de ações docentes à manutenção da ordem ou na estruturação, geralmente inalterada, dos espaços pedagógicos, bem como nas percepções dos alunos frente aos professores e às atividades pedagógicas).

Também verificamos as múltiplas inter-influências do contexto escolar que alteravam tanto a efetivação das atividades planejadas como a percepção e ações dos sujeitos frente aos momentos vivenciados. A homogeneização das ações vivenciadas em diversas atividades levava à expressão de comportamentos estereotipados e

manifestados “em massa”. A lógica ameaça-punição tangenciava todos os espaços e tempos do ambiente escolar, gerando reações de medo ou evasão.

Não há na maioria dos docentes e atores da comunidade escolar, uma co-responsabilidade e um reconhecimento das próprias expectativas sobre o outro (aluno) e suas ações. As percepções dos professores (a percepção docente) ficam influenciadas por pré-conceitos, configurando-se posteriormente como preconceitos, principalmente sobre o aluno que não aprende.

A diversidade conceitual e explicativa sobre as DA tem impossibilitado não somente um consenso teórico, mas a influência negativa à compreensão dos multifatores interinfluentes, bem como na eleição de estratégias interventivas mais assertivas a cada caso. Contribuem para a permanência das DA devido a apropriação indevida, pelos atores da comunidade escolar, das terminologias e da sua compreensão.

Como sustenta Patto (1993), para proporcionar a mudança ou transformação da realidade educacional faz-se necessário abrir espaço para discussões sobre a existência dos diversos fatores que influenciam e conformam a produção do fracasso escolar. Acrescemos a necessidade de incorporar, nessas discussões, as diversas dimensões que possam influenciar na aprendizagem, pois como afirma Bossa (2002) não devemos nos sustentar apenas no exame dos fatores sociais que levam ao fracasso escolar, negando a dimensão subjetiva, pois agindo desta forma estaremos reproduzindo a lógica que criticamos, ou seja, a separatividade entre as dimensões dos sujeitos.

Como a música de Gonzaguinha¹⁸⁹, cada *olhar* configurará sua compreensão sobre a vida, em nosso estudo, as *dificuldades de aprendizagem* numa escola de tempo integral.

E a vida, e a vida o que é, diga lá meu irmão ?

O QUE É dificuldade de APRENDIZAGEM ?

COMO SE MANIFESTA A dificuldade de APRENDIZAGEM na escola de tempo integral?

Ela é a batida de um coração

Os aspectos orgânicos ? a hiperatividade? as dispersões ? a desatenção ?

Ou as movimentações diferenciadas dos alunos?

Ou ainda a ruídosidade da escola e de seus atores ?

Ela é uma doce ilusão

“um dia a gente vai ter a escola que queremos...”

“quando vier a reforma...”

Mas e a vida.....

¹⁸⁹ Para acessar a música É Bonita (Gonzaguinha), utilize DVD faixa 19.

Ela é maravilha ou é sofrimento

Os aspectos subjetivos?

Ou os gestos impulsivos de agressões ? ou as expressões de afetividade?

Ela é alegria ou lamento

Alegria da acrobacia e de subir em árvores? Ou lamento de cantar somente quando é autorizado e da forma que se pede ?

Alunos maravilhados com as novidades, as aulas interativas ? ou em aulas sempre iguais, com percepções e atitudes docentes sempre iguais, com condutas de aprendizagem também sempre iguais ?

O que é, o que é meu irmão ?

A quem fale que a vida da gente é um nada no mundo

“se não mudar em alguma coisa, no governo, não adianta discutir”

É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo

A rapidez encontrada em vários momentos e movimentos: dos coordenadores, dos gestores, dos professores, dos funcionários, dos pais e principalmente dos alunos, que em uníssono expressam “não tenho tempo para...”;

A quem fale que é um Divino mistério profundo

É o sopro do Criador numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer

Ele diz que a vida é viver

Ela diz que melhor é morrer pois amada não é e o verbo é sofrer

na fala de uma aluna sem amiguinhas “eu quero morrer...elas não querem ser minhas amigas...”

E a pergunta roda e a cabeça agita

COMO SE COMPREENDE A dificuldade de APRENDIZAGEM na escola de tempo integral?

Eu fico com a pureza da resposta das crianças:

Imitando.....os professores, os gestores, os colegas, os pais;

correndo.....atrás da bola, do colega, para o banheiro, para o recreio,

pulandodando piruetas na quadra, na sala, no pátio, voltando do banheiro;

brincando.....de “pista” no chão batido atrás da biblioteca, de jogo de ‘bafo’;

inventando.....brincadeiras, relatos, passos de dança, figurinhas feitas de passes de ônibus;

relatando.....suas raivas, suas dores e (quase não percebidas) suas tristezas;

É bonita! É bonita e é bonita!

5.2 A re-leitura diferenciada sobre as DA

Empregando alguns conceitos estruturantes da fenomenologia existencial, avançando numa interlocução com outros teóricos com o objetivo de se fazer uma leitura diferenciada das dificuldades de aprendizagem, sustentamo-nos nos conceitos

estrutura fenomenal dialética e intersubjetividade, cunhados por Merleau-Ponty, na continuidade do desenvolvimento das categorias axiais e seletiva¹⁹⁰.

A partir das explicações trazidas, compreendemos que não são apenas as causas ou aspectos etiológicos os fatores responsáveis pela presença ou não das dificuldades de aprendizagem nos alunos. A maneira pela qual essas serão intensificadas, atenuadas, configuradas e/ou excluídas depende, também, de um fator essencial: a percepção de cada sujeito.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p.429),

a coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que a investe de humanidade.

Para o autor, muitas vezes nos relacionamos com o mundo de uma forma desatenta. Outras vezes percebemos as coisas do mundo a partir de pré-conceitos. Mas nunca estaremos separados ou neutros em relação aos fenômenos que nos é dado a conhecer. Nessa perspectiva, não somente o fenômeno tem existência, mas o sujeito que o percebe também existe, com todos os seus sentidos, representações e subjetividades, onde a orientação do olhar em relação *aos* objetos e *os* objetos formam um sistema de relações.

Merleau-Ponty (1964, p.16) sustenta que

o mundo é *o que vemos* e que contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é *nós* e o que é *ver*, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo.

Desta forma, Merleau-Ponty nos convida a prestarmos atenção na nossa própria percepção, evidenciando o respeito à singularidade perceptiva de cada um, sustentando a necessidade constante da redução fenomenológica à compreensão dos fenômenos.

Para discutirmos sobre as DA num contexto da Eeti, partimos da compreensão dessa singularidade perceptiva avançando à compreensão do fenômeno do não-aprender

¹⁹⁰ Na perspectiva da Teoria Fundamentada, nenhuma das categorias encontram-se separadas, assim como os dados e os conceitos gerados a partir deles. A divisão apresentada no trabalho, presta-se apenas à exposição, não as considerando separadas ou lineares, mas sim em constante consituição circular, ou melhor, em espiral. As categorias axiais foram denominadas como: espaço de vida interinfluentes, percepções intersubjetivas e atos inter-reflexivos.

através do conceito *estrutura fenomenal dialética* (MERLEAU-PONTY, 1975), considerando outra concepção de homem e mundo.

Merleau-Ponty (1975) denominou um corpo vivo como *corpo fenomenal* ao dar ênfase à descrição do indivíduo e de seu entorno e admitir que as relações entre ambos sejam dialéticas. Para o autor, a estrutura fenomenal dialética não deve ser compreendida somente através das dimensões orgânicas ou então pelos aspectos subjetivos, enfatizando que as explicativas que se centram em apenas uma daquelas reduzem a constituição integral homem e mundo.

Segundo Rezende (1990), Merleau-Ponty sustentou a necessidade de considerarmos “o fenômeno como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação” (p.34-5), abarcando a noção de estrutura a partir de sua acepção original. Compreendendo a estrutura do homem e a estrutura do mundo como uma “complexidade estrutural”, ambos serão percebidos como inseparáveis, em que, “*não há “homem interior”, como também não há “mundo exterior”, mas a estrutura fenomenal é ser-ao-mundo. Essa é a estrutura da realidade*” (op.cit., p.37)(grifo nosso).

Rezende (1990) afirma que,

no estudo do homem, a fenomenologia se faz antropologia estrutural, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.), mas em conservá-los todos. Em outras palavras, a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma reformulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. O mesmo deve ser dito a respeito da estrutura do mundo: ele não é somente matéria, produto, condicionamento, sentido recebido, instituição, mas é um mundo humano, marcado, precisamente, pela presença do homem ao-mundo e no-mundo(p.36).

Entre ambas, estrutura do homem e do mundo, a verdadeira dialética existente se faz pela *intencionalidade* como “a experiência fundamental de um ser-aberto-ao-mundo” (op.cit., p.36), na qual a redução fenomenológica existencial nunca abarcará o sentido inteiro da estrutura fenomenal, visto ser inesgotável.

Especificando mais acerca da situação homem-mundo ou a facticidade, Copalbo (2008) afirma que essa se constitui pelos elementos de natureza geofísica, biopsicossomática, cultural, social, histórica e de natureza moral, exemplificando-os detalhadamente:

de *natureza geofísica* (clima, estação do ano, dia e noite etc); de *natureza biopsicossomática*, isto é, sexo, idade, temperamento, herança genética; de *natureza cultural*, tal como a educação, a religião, a língua que se fala e todos os demais elementos objetivos da cultura, como a arte, a culinária, a habitação, o vestuário etc; de *natureza social*, como a família em que vivemos, o povo, a nação, a classe social a que pertencemos etc; de *natureza histórica*, quer seja ela da historicidade pessoal de cada um, quer seja da história sedimentada que herdamos no mundo vivido; e, finalmente, de *natureza moral*, como os valores que nós reconhecemos como tais para a nossa vida e para a relação com os outros, que são por nós reconhecidos como pertencentes à nossa própria consciência e não por imposição de qualquer espécie (p.154-5) (grifo nosso).

Copalbo ainda sustenta que a história de cada sujeito não é apartada do mundo na qual ela está inscrita, como também não é totalmente submissa a esse. Para a autora,

a história, a cultura, a sociedade, a linguagem fazem parte da situação em que o homem se encontra na sua existência, e não pode ser considerado à parte de uma tradição que faz dele o que ele é. Mas, por outro lado, esta tradição não sufoca a liberdade; ao contrário, é por ela que a liberdade se efetua pois o homem, pela sua ação com os outros, pode transformá-la. Assim, a instituição se apresenta como uma estrutura durável mas também de transformação, ela é conservação e ultrapassagem (op.cit, p.159).

Considerando as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar da Eeti a partir da estrutura fenomenal dialética, compreendemos sua manifestação complexa devam ser entendida através da múltipla e mútua constituição entre sujeitos (alunos, professores, gestores etc) e contextos (escolar, familiar, social), evitando os reducionismos.

No entanto, no contexto escolar pesquisado, verificamos que a consideração acerca da compreensão das inter-influências entre todos os fatores do contexto escolar ainda é tênue, apresentando-se diminuta a reflexão sobre as mesmas e (in)existente¹⁹¹ a apreensão sobre as múltiplas configurações e composições à expressão do não-aprender e do aprender junto aos espaços e tempos vivenciados. A composição que encontramos

¹⁹¹ O sentido que pretendemos com os termos assim compostos, refere-se ao movimento de considerar o aspecto citado mas se posicionando contrariamente quando da realização de ações, tendendo à negação do fato e similar compreensão. Ao termo referido *(in)existência* diz sobre a consideração, como existente, de algum fenômeno (por exemplo, os docentes afirmando sobre a multifatorialidade e as diversas manifestações das DA), geralmente sendo apontado por posições contrárias (nas falas as DA se referem aos problemas de comportamento) gerando ações que imputam uma negação da existência do mesmo (nas ações, nem os multifatores nem as diversas formas de manifestação são consideradas).

na escola, se apresenta de um lado caracteristicamente dinâmica e permeada por uma mutabilidade, e por outro, inserida numa homogeneidade expressiva redundante, quer nas práticas como nas relações educativas. Na primeira, verificamos que mediante a presença de algumas situações externas nos parecia ocorrer uma falta de planejamento, pois o cotidiano da escola era alterado por qualquer imprevisto, principalmente junto às atividades das oficinas, enquanto no turno matutino o contrário era verificado, ou seja, uma intensa mesmice de ações, reações, interações.

Similar aos esclarecimentos sobre o não-aprender que enfatizam tendenciosamente uma só perspectiva, pouco (ou quase nada) avançando para uma compreensão da dialética homem-mundo em mútua constituição, as compreensões dos atores da escola também se encontravam seccionadas, levando a ações também separadas.

Apresentando o conceito *intersubjetividade*, como o encontro de duas subjetividades que se influenciam reciprocamente, Merleau-Ponty (1999, p.18) afirma que,

o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de uma nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

Sustentando-se no autor, Copalbo (2008, p.156) afirma que “Merleau-Ponty nos ensina que a pluralidade dos sujeitos é intersubjetividade, porque ela repousa sobre a coexistência, a presença com, o pertencimento de um mundo comum”, não devendo ser compreendida como “reciprocidade das consciências”. Sendo assim, o outro e nós mesmos não somos separados e dicotômicos, mas sim “o sujeito que eu sou e o outro são dois momentos de um só fenômeno” (ibid.), fazendo-se necessária, constantemente, a observação da própria subjetividade. A partir dessa consideração, Copalbo (2008, p.160) afirma que “o sujeito nasce na e pela instituição e é por ela que ele se reconhecerá a si mesmo graças a mediação do outro, dos laços da intersubjetividade”.

Alargando nossa compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem na Eeti a partir da noção de intersubjetividade, afirmamos que não são apenas os fatos subjetivos que influenciam em cada sujeito em suas interações, mas os fatos sociais manifestos nos objetos construídos ou não, nas ações realizadas ou não, carregados de representações e

aspectos ideológicos, tangenciados pelas histórias de vida de cada sujeito, interinfluenciando mutuamente tanto os atores da comunidade escolar quanto os contextos ou *locus* em que atuam.

A partir desses dois conceitos, consideramos que no contexto escolar da Eeti com seus vários espaços e tempos vividos e as especificidades de cada um, a multifatorialidade das DA aponta não somente para a gênese de suas conformações, mas simultaneamente para suas possibilidades de mudança.

Como afirma Copalbo (2008, p.160-1)

o poder de tornar-se si-mesmo requer o outro, este é o caminho comum a todos, é uma obra comum a todos, instituinte de sociabilidade e de intersubjetividade. Dá-se um verdadeiro movimento circular de um para outro, do Mesmo para o Outro, sem que este movimento seja de repetição, podendo ele ser de unificação e de separação. Os modos de vida do ser humano se realizam, a partir daí, quer como verdadeira união no amor autêntico, fonte viva da qual nasce toda vida humana, como dom de si ou partilha, quer como separação, dilaceração. Na realidade, estes dois processos estão entrelaçados pois se trata de um só e mesmo movimento circular.

Desta forma, as dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral será *influenciada por e influenciará em* como nós (pais, professores, diretores, familiares, aluno com DA, demais alunos, profissionais especialistas e muitos outros atores) *escutaremos e nos expressaremos* frente aquelas.

5.2.1 O espaço de vida interinfluyente

Sustentados na expressão dos multifatores interinfluentes à constituição das dificuldades de aprendizagem, desde as explicações teóricas até mesmo na constituição física e sócio-relacional do contexto escolar da Eeti, avançamos sobre seu entendimento evidenciando como os sujeitos percebem os fatores físicos e sociais vivenciados na escola, dentre eles o ruído e a música e suas percepções sobre as ações musicoterapêuticas, conformando o **espaço de vida interinfluyente**.

O conceito “espaço de vida psicológico”, estruturado por Kurt Lewin¹⁹² em

¹⁹² As informações sobre seu percurso formativo e profissional podem ser acessadas no site: <http://www.geocities.com/eduriedades/kurtlewin.html>. Lewin (1965) parte de duas suposições básicas: o comportamento humano é resultante de diversos fatos coexistentes e interdependentes; esse campo ou “espaço de vida psicológico” contém tanto a pessoa quanto o meio ambiente psicológico, ou seja, “do meio psicológico como ele existe para a pessoa” (op.cit., p.xiii). Kurt Lewin configurou uma *psicologia topológica*, sustentando que embora sua teoria enfatize que todo acontecimento é resultante de uma

1935, em sua *Teoria do Campo*, aproxima-se da compreensão da estrutura fenomenal dialética merleau-pontiana por entender a constituição mútua entre sujeitos e seu meio, não polarizando-os, mas sim percebendo-os como fatores interdependentes, buscando apreender como os indivíduos agem e como modificam seus comportamentos. Para Lewin (1973) o campo¹⁹³, como o *espaço de vida* de uma pessoa, é representado topologicamente pela indicação da “totalidade de fatos que determinam o comportamento de um indivíduo num certo momento” (LEWIN, 1973, p.29). A representação topológica do espaço de vida psicológico compreende, assim, a representação da presença da Pessoa (P) inserida no Ambiente (A) ou meio composto de várias regiões ou fatores que são interdependentes, tendo em sua constituição:

- todo tipo de comportamento da pessoa, revelados por ações, pensamentos, estrutura cognitiva, objetivos, realizações, o que dá valoração, as buscas e desejos, necessidades, entre outros fatos que existem para o sujeito.

- o meio ambiente ou “meio psicologicamente real” (LEWIN, 1975) do indivíduo, constituído por fatores sociais objetivos (as relações vivenciadas) e os fatores objetivos (os objetos físicos) como afetam as pessoas, e que se caracterizam como fatores quase-sociais e fatores quase-físicos.

O autor ainda afirma que na criança esse ambiente também é constituído de objetos e eventos de *natureza quase-física e quase-sociais*. Tudo o que compõe o ambiente (salas, mesas, cadeiras, adultos, vizinhos, lugares proibidos, lugares para se abrigar, lugares para fugir, corredores, boné, amigos, casa, alguém bom, alguém zangado, etc) são considerados com essa caracterização. Devido a constituição do meio real da criança estar sustentada mais nas suas possibilidades funcionais do que em suas aparências reais, os fenômenos serão percebidos psicobiologicamente. O autor ainda sustenta que se faz importante considerar o mundo de fantasia da criança na descrição desse ambiente.

Compreendendo nosso objeto de estudo a partir dessa perspectiva, entendemos

“multiplicidade de interdependentes”, fazia-se necessário o reconhecimento e utilização de representações de situações concretas, que evidenciassem essa interdependência entre os fatores. Desta forma, o autor sustentava firmemente que os conceitos matemáticos de espaço e tempo e os conceitos dinâmicos de tensão e força proporcionavam a conceitualização adequada dos fatos interdependentes, com vistas à descrição dos fatos. Atualmente, a teoria que fundou encontra-se vinculada às abordagens psicológicas que discutem processos grupais, tais como a abordagem gestáltica utilizada por José Ribeiro Ponciano, denominando-a como Ciclo do Contato. Segundo Ribeiro (1999), a “Teoria de Campo não é um sistema de psicologia (...) é um conjunto de conceitos por meio do qual a realidade psicológica pode ser representada e, uma vez representada, pode ser lida e trabalhada” (p.57).

¹⁹³ Kurt Lewin utiliza como sinônimos os termos campo, espaço de vida, espaço vital.

que as situações vivenciadas nos espaços e tempos da Eeti não são neutras ou inócuas, mas proporcionam efeitos nos comportamentos das pessoas. As diferentes atividades, os diversos tempos do período escolar, vivenciando múltiplas situações permeadas por diversos *matizes*, proporcionam o emergir de uma variedade de ações e reações. Diante dessa complexidade, as manifestações das DA podem se configurar de modo ora semelhantes ora diferenciadamente, sendo necessário apreendê-las numa perspectiva integradora.

Como afirma Lewin (1975),

o mesmo objeto físico pode ter espécies muito diferentes de existência psicológica para diferentes crianças e para a mesma criança em diferentes situações. (...) O que uma coisa é, em qualquer momento dado, depende da situação total e da condição momentânea da criança em questão. Considerações semelhantes são válidas para os fatores sociais (p.80).

Corroborando com essa afirmativa, Ribeiro (1994), sustentado na Teoria do Campo e na Gestalt, afirma que “a realidade se manifesta a nós de vários modos ou que nós a descobrimos de vários modos”(p.63) (grifo nosso), não sendo possível separar esses modos ou campos. Para Ribeiro (ibid.), existem três campos a partir dos quais devemos ver a realidade, com aspectos que constantemente se interinfluenciam, proporcionando a modificação da realidade (ou campo total) e configurando o que o autor denomina como “zona de contaminação”: o *campo geográfico*, constituído dos objetos físicos, reais ou da realidade em si, sem significações *a priori*; o *campo psicológico*, “aquele que recebe uma significação a partir das emoções que o afetam” (p.63), produzindo ou possibilitando a experiencição de estados afetivos; o *campo comportamental*, decorrente dos anteriores, ou seja, como reagimos àqueles.

Ao trazermos para nosso estudo as expressões paisagem visual, paisagem sonora e paisagem sócio-relacional à compreensão da contextualização das DA na Eeti, aproximamo-nos de Ribeiro (1994) quando da proposição dos termos campo geográfico, psicológico e comportamental na configuração do campo total de um indivíduo. Semelhante à consideração do campo geográfico, propomos a expressão *paisagem visual*, compreendendo todos os aspectos físicos, construídos pelos atores do contexto escolar, como os murais, as ornamentações, a manutenção (ou não) dos espaços bem como seus usos etc; ao campo psicológico e comportamental, a expressão *paisagem sócio-relacional*, quando observamos as relações educativas entre professores e alunos, bem como as inter-relações entre os educadores, funcionários, gestores,

coordenadores, familiares etc e as diversas manifestações frente às circunstâncias vivenciadas. Como aspecto diferenciador à composição do espaço vital de um indivíduo, a proposição da *paisagem sonora* proporciona pensarmos a presença e a influência das diversas sonoridades (falas, músicas, ruídos) não só no contexto ambiental, mas também nas formas de expressões dos sujeitos a partir da observação das entonação, intensidades etc.

A partir da consideração dessas paisagens e da *estrutura fenomenal dialética* à compreensão dos fenômenos presentes no contexto escolar, entendemos que o campo ou espaço de vida de um indivíduo configura-se a partir de outras dimensões que estão relacionadas às percepções dos sujeitos, não bastando somente com a presença dos objetos existentes.

Lewin (1973) propôs alguns princípios à construção conceitual de campo:

a) a noção de *existência*, em que o espaço de vida é definido de modo que “num momento inclua todos os fatos que tem existência e exclua aqueles que não têm existência *para o indivíduo ou grupo em estudo*” (op,cit., p.xiv) (grifo nosso). O autor atribui um fenômeno como *existente* para o indivíduo ou grupo, qualquer elemento que tenha efeitos demonstráveis ou quando os fatos são conscientemente percebidos pelos sujeitos. Ou ainda, quando o investigador puder, por observação ou inferência, definir que estados inconscientes levam a efeitos observáveis.

b) o princípio de *contemporaneidade* liga-se ao anterior, à explicação de que “os únicos determinantes do comportamento num determinado momento são as propriedades do campo naquele momento (...) o espaço de vida se mantém através do tempo, é modificado por fatos, e é um produto da história, *mas só o sistema contemporâneo pode ter efeitos num determinado momento*” (LEWIN, 1965, p.xvi).

Esse princípio, próximo ao conceito de aqui-e-agora da Gestalt, é muito importante para entendermos como as mudanças no espaço de vida de um indivíduo modificarão, substancialmente, seu comportamento naquele momento em que vivencia as circunstancialidades.

c) o princípio de *interdependência*, em que pressupõe que “as várias partes do espaço de vida são em certa medida interdependentes” (LEWIN, 1965, p.xvi).

Topologicamente, os princípios de contemporaneidade e interdependência modificam o comportamento do indivíduo e seu espaço de vida, devido a um alargamento da percepção do indivíduo para diferentes regiões quando em contextos ou situações diferentes. Se um determinado fator mobiliza mais o indivíduo (como por

exemplo as atividades avaliativas, para os alunos), todo o seu comportamento será influenciado por esse fator, restringindo as demais áreas do espaço vital.

Kurt Lewin, ao propôr o conceito espaço de vida psicológico considerando as relações estabelecidas pelos indivíduos acerca dos fatores físicos e sociais do seu meio, afirma que se faz necessário “partirmos do espaço vital como um todo” (LEWIN, 1973, p.34) para chegarmos à compreensão da totalidade de possibilidades e ao entendimento das mudanças nos comportamentos.

Porém o autor não se deteve à descrição dos fatores relacionados à cultura, embora sustentasse que esses fenômenos (fatos econômicos, políticos), mesmo em alguns momentos sendo excluídos do conceito de campo, devam ser incluídos considerando terem efeitos diretos no comportamento das pessoas, configurando o que o autor denomina de *zona limítrofe de fatos e processos*, ao afirmar que “uma área cada vez mais ampla de determinantes deve ser tratada como parte de um campo único, interdependente” (LEWIN, 1965, p.xv).

Relembrando as imagens sobre o espaço escolar e a existência dos fatos físicos, sonoros e sócio-relacionais em cada espaço, alguns aspectos nos chamaram a atenção: a paisagem visual da escola, caracteristicamente sem cuidado ou manutenção, com cores e formas sombrias, configurou-se como o primeiro fator que impactou fortemente nossa percepção, embora para os atores do contexto escolar não era percebida como algo que incomodasse. Na sala dos professores encontramos diversos elementos físicos que a caracterizava (os avisos pregados ou transmitidos durante o recreio), configurando uma forma específica de comunicação entre o corpo docente, gestores e coordenação através de informes rápidos que necessitam a presença, nesse *locus*, gerando problemas de comunicação quando da não presença. Nas salas de aula os fatores físicos, sempre mantidos na mesma conformação, tinham como correspondentes os fatores sócio-relacionais, manifestados também sem modificações substanciais a não ser quando de atividades coletivas, principalmente junto às oficinas. Nas ações musicoterapêuticas os fatores físicos eram marcados pela presença de condutas estereotipadas sonora e relacionalmente, isto é, o uso do espaço e do tempo durante as experiências musicais eram influenciados pelas situações vivenciadas anteriormente. Sendo assim, verificamos que nos espaços e tempos do ambiente escolar alguns *locus* e situações eram priorizados os fatores físicos, enquanto em outros esses eram suplantados pelos fatores sócio-relacionais.

A partir dos três princípios apontados por Lewin (1965), entendemos que os

diversos fenômenos eram presentes (ou não) para os atores do contexto escolar (como expressos anteriormente nos diagramas analíticos do Ap. 4), na medida em que entravam em *contato com* os mesmos, sendo possível observarmos alguns aspectos:

- como *fenômenos existentes*, a consideração (ou existência de cada fenômeno na percepção dos sujeitos) era passível de ser observada quando da proximidade dos atores por espaços e junto a fatores físicos (como a sala dos professores, a sirene, o armário de materiais pedagógicos, o xérox para os gestores e a coordenação, e o armário dos cadernos, o mural das regras, o quadro e a atividade de cópia eram elementos bem presentes para os alunos), ou ainda através de seus discursos verbais (em referência aos problemas de comunicação que eram conscientes para quase todos os atores, embora se sustentassem na lógica de culpabilização do outro). Mas a consideração pelos fatores quase-físicos e quase-sociais se diferenciava entre alguns atores, como na referência dos pais quanto aos turnos matutino e vespertino, em que ao primeiro referiam como aula (permeados por regras e atividades de cópia priorizando o alcance da capacidade de responder questões corretamente e obter notas ou conceitos favoráveis) e ao segundo turno as referências se aproximavam da presença de não-aula ou momentos de brincar (justificados pela não realização de provas ou necessidade de avaliação e presença de diferentes atividades).

Nas ações musicoterapêuticas observamos a presença de várias ações advindas de outros *locus*. Nos encontros, verificamos ações semelhantes com gestos da acrobacia e da dança (constantemente presentes) e o inglês (que se fez presente numa situação específica). Como fatos quase-físicos para os alunos, o som mecânico, os objetos sonoros (ou instrumentos musicais) e as músicas eram muito considerados, no qual os primeiros eram foco de interesse dos meninos (que disputavam entre si), enquanto as escolhas musicais influenciavam, em muito, as movimentações e inter-relações das meninas, como mostram as figuras 108 e 109 (An.5, slide 17)¹⁹⁴ com as músicas correspondentes.

No entanto, as inter-influências das ações musicoterapêuticas também eram verificadas em outros espaços e tempos como na sala de aula (quando das paródias dos alunos ou das ações de cooperação e compartilhamento de objetos), avançando no contexto escolar (com o uso da música em diversas circunstâncias como no momento da fila) e as pinturas da escola realizadas no dia da transformação. Porém, esses fatores

¹⁹⁴ Para acessar as músicas, utilize o DVD faixas 8 e 10.

quase-físicos e quase-sociais não eram considerados existentes na percepção da maioria dos sujeitos.

- como *fenômenos inexistentes* (quer pelo desconhecimento) ou como *fenômenos (in)existentes* (pelo não-contato ou mesmo pela não-presença nos discursos ou por compreensões opostas), observamos algumas diferenças entre os sujeitos: para os coordenadores e gestores, se configuravam desde espaços não utilizados (como a biblioteca), ações não realizadas (os planejamentos pedagógicos), compreensões diferentes (referente à noção da pesquisa para realizar denúncias) e até fatos não conhecidos (como o momento da fofoca e as discriminações entre e com os alunos); para a professora, eram principalmente as situações não vivenciadas por ela mesma (como as ações dos professores das oficinas e as reações dos alunos, as informações dos familiares acerca dos seus contextos sócio-econômicos deficiários); para os alunos, se conformavam em não conhecimento (sobre as novas atividades) ou em não-adesão (as fugas das atividades, principalmente quando as atividades não lhes chamavam a atenção); e junto aos pais, a compreensão das atividades da Eeti como possibilidade de ampliação da aprendizagem configuravam-se em fenômenos inexistentes; na musicoterapia, observamos que um fato não percebido era a música advinda de alguns espaços e tempos como o coral e a percussão, não se fazendo presente nem mesmo nas atividades grupais ou nas escolhas de canções.

No entanto, um dos fenômenos verificados como inexistente e (in)existente por quase a totalidade dos atores da comunidade escolar, se refere à reflexão ou compreensão integral sobre as DA e a proposição de ações multidirecionais à resolutividade. Não verificamos essas ações mesmo nos diversos momentos de discussão coletiva, quando eram que lembradas as manifestações mais comuns das DA ou quando do preenchimento dos diários, relatórios ou entrega de notas.

Mediante as diferenças perceptivas e expressivas de cada sujeito, considerando que os fatos físicos e sociais compõem o espaço de vida de cada indivíduo a partir do estabelecimento de relações ou contatos, entendemos que a *não-existência* levava à *não-alteração* dos comportamentos ou não tinham efeito sobre as ações dos sujeitos.

Como afirma Lewin (1965) somente existindo psicobiologicamente é que todo fato terá posição no campo e se revestirá de efeitos dinâmicos, ou seja, causadores de eventos.

Uma exemplificação dessa afirmativa encontramos nas Figuras 110 A e B (An.5, slides 18), em que os fenômenos são psicobiologicamente percebido pelos

alunos: o parquinho considerado como lugar proibido, inacessível ou vivenciado a partir de condições ou regras, levando às reações de invasão ou comportamento desafiador; na medida em que se alteravam as situações, alteravam-se as apreensões sobre os fatos e as ações, como mostra a Figura 111 (slide 19) em que o parquinho aberto, sem cadeado ou pessoas para vigiar, tornou-se um fator quase-físico cheio de *existência* pelos sujeitos, possibilitando mudanças nas condutas mesmo em outros *locus* como o recreio com música e brincadeiras e sem heteroagressões.

Junto a outro fato observado, verificamos a não-existência de reflexão sobre as ações efetivadas, como ao percebermos o uso de frases que valorizam a produção adequada do aluno (tais como “*Muito bem! Você está melhorando*”, em cor azul) bem como nas consideradas ruins (“*Xô preguiça! Faltou atenção, ne?*”, em cor vermelha, com a utilização de frases que criticam e até rotulam), desvelando a manutenção de condutas caracteristicamente sustentadas na lógica do certo-errado, tanto *do* professor quanto *no* aluno, pouco se atentando às formas perceptivas ou na apreensão psicobiológica que os sujeitos realizam frente aos fenômenos.

Com seus diversos matizes diferenciados, as paisagens visual, sonora e sócio-relacional configuram-se ora como semelhantes ora como diferenciadas. Nos fatores quase-físicos diversos aspectos eram encontrados como semelhantes embora totalmente diferentes e até opostos nos aspectos relacionais. Dentre todas as paisagens, a paisagem sócio-relacional encontrava-se presente em cada *locus*, imprimindo ou possibilitando que os espaços e tempos fossem ou não considerados como *espaços e tempos de existências*.

Exemplificando essa diferenciação em referência a um mesmo fator quase-físico, nas Figuras 112 A e B (Ap.5, slide 20) temos um mesmo objeto -a porta- que era percebida psicobiologicamente pelas crianças conforme as inter-relações estabelecidas e levando a reações diferentes: durante as atividades pedagógicas com a professora a porta era trancada impedindo que saíssem da sala durante as aulas; quando trancada durante os primeiros encontros musicoterapêuticos, desvelou as percepções apreendidas pelos alunos através de atitudes corporais e as falas caracteristicamente opostas. Não era somente a porta trancada o problema (impedindo-os de saírem), mas o que a porta trancada representava para cada um, representações essas não ditas verbalmente mas expressas através de uma elevada repulsa ao espaço e tempo a ser vivenciado na sala de aula, imprimindo-lhe uma significância *sui generis*: *o som do desejo de sair da sala*. Desvelou os matizes presentes na prática realizada pela docente ao controle do

comportamento dos alunos e interinfluenciou no espaço e tempo da musicoterapia e mesmo no contexto escolar.

Desta forma, os diversos atores da comunidade intra e extra-escolar não perceberão os fenômenos da mesma forma ou sem mudanças. A partir de suas movimentações nos diferentes *locus* do contexto escolar, os atores da escola perceberão os fenômenos por múltiplas perspectivas. Especificamente os alunos, e dentre esses os que apresentam dificuldades de aprendizagem, diferentes aspectos modificaram suas percepções e expressões.

Como sustenta Lewin (1975), o ambiente deve ser compreendido de acordo com a sua estrutura quase-física, quase-social e quase-mental. O autor continua, afirmando que,

o mero conhecimento de algo (...) não muda, necessariamente, o espaço vital da criança além do superficial. Por outro lado, fatos psicologicamente críticos do meio ambiente (amizade ou inimizade de um certo adulto) podem ter significado fundamental para o espaço vital da criança, sem que esta tenha uma clara apreciação intelectual do fato (p.79).

Compreendendo as manifestações dos diversos discursos a partir dos multifatores interdependentes psicobiologicamente percebidos pelos indivíduos, as mudanças nas condutas serão passíveis de ocorrerem na medida em se modificam as percepções dos sujeitos.

Aproximando essa afirmativa da compreensão perceptiva de Merleau-Ponty (1999), entendemos que um mesmo indivíduo pode ver as coisas do mundo

“de diferentes posições” (p.273) conforme a posição que o seu corpo assume, onde a percepção exterior variará e vice-versa. Sendo assim, “toda percepção exterior é imediatamente sinônima de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior” (p.277).

Representando topologicamente o espaço de vida dos alunos com DA, em específico Gilmar e Felício, percebemos que as regiões que compõe seus campos se diferenciam substancialmente, como mostram as Figuras 113 A e B (Ap.5, slide 21):

-para Gilmar, a professora, as regras da sala, o quadro e suas dificuldades configuravam uma grande influência em seu comportamento, constantemente solicitando a atenção da docente durante a atividade de cópia; no momento do lanche, seu comportamento era bastante influenciado devido à carência alimentar que

vivenciava; no momento do recreio, os colegas exerciam uma grande influência, tanto positiva quanto negativamente; as meninas também influenciavam seu comportamento pelo mesmo motivo, ao ser discriminado por elas; durante esse mesmo espaço e tempo - o recreio - as lembranças dos familiares estavam presentes por dois elementos: as ameaças de delação quando da ocorrência de atitudes inadequadas e a chave de casa que segurava constantemente; as oficinas e a aula de educação física adquiriam importância menor devido à pouca vivência nelas, tanto em frequência como em participação; porém a banda de música era bastante influente em seu comportamento, quer pelo efetivo envolvimento, quer pelas ameaças implícitas à participação na atividade;

-para Felício, as regiões que mais influenciavam seu comportamento era o lanche, configurando uma região muito influente em seu comportamento devido à carência alimentar do contexto familiar, e o recreio associado às lembranças dos familiares, a presentificação desses quer através de fatos não presentes como a figura da mãe a partir de ameaças ao relato sobre as atitudes inadequadas, quer através de fatos muito presentes como a figura do irmão no 2º ano; na sala de aula os fatos se diferenciavam, onde a professora, as regras e o quadro eram percebidos separados, embora suas dificuldades de aprendizagem associavam-se à figura da docente, configurando influências sérias que levavam à inibição das ações espontâneas; as atividades de educação física e as oficinas eram pouco consideradas também pela pouca frequência e pouca adesão às atividades, geralmente com evasão desses espaços e tempos.

Outro fenômeno que evidencia as diferenças nas percepções dos sujeitos frente a um mesmo fato foi verificado quando da ação de entregar as atividades avaliativas (provas), assemelhando-se às ações que percebemos em provas de concursos para adultos ou para alunos da 2ª fase do ensino fundamental. Nas reações dos alunos, observamos comportamentos semelhantes a dos adolescentes e/ou adultos quando o professor se dispersa, ou seja, geralmente tendem a conversar entre si manifestando algumas ações que demonstram medo do professor pegá-los conversando durante a prova.

Os espaços de vida psicológicos poderão assim se diferenciar se olharmos para as especificidades de cada sujeito, caracterizando tempos existenciais distintos porque o indivíduo vivencia situações diferentes em cada presença ou ausência de fatores, alterando seu comportamento e as significações dadas para cada fato.

Buscamos realizar uma diferenciação do termo utilizado por Kurt Lewin à

proposição da interdependência, apresentando o termo *interinfluência*¹⁹⁵. Justificamos essa mudança por percebermos que não somente os fatores presentes na escola (no momento em que ocorrem suas interações com os sujeitos) estão influenciando as suas percepções e ações. Mas também os fatores ausentes mas presentes como as lembranças dos indivíduos (como por exemplo as ameaças de anotar o nome para posterior repasse à professora) podem, continuamente, influenciar as ações dos sujeitos em diversos espaços e tempos da escola. Desta forma, propomos o termo *interinfluentes* associado aos *multifatores*, compreendendo-os não como dependentes uns dos outros, mas que se inter-influenciam na medida em que são convalidados, em graus diferentes, por cada indivíduo, visto que alguns fatos importam para uns, enquanto para outros encontram-se sem significação.

A partir dessas considerações, avançamos na compreensão de que os multifatores do contexto escolar e as experiências vivenciadas pelos indivíduos sofrem uma mútua influência, tanto externa quanto interna, de forma consciente ou inconscientemente. Essa interinfluência poderá acontecer quer entre duas ou mais pessoas, bem como entre as instâncias intra-relacionais frente aos multifatores presentes, lembrados ou representados acerca do seu meio e suas experiências.

Entendemos, assim, que os fatos ou fenômenos do espaço de vida psicológico de cada indivíduo não deixarão de existir em outros momentos que não se encontrem presentes, permanecendo existentes com suas influências, porém não com a mesma configuração.

Como fenômenos que desvelavam a influência das ações do contexto escolar nos indivíduos, exemplificamos com uma situação que configurou essa mútua constituição da qual nos fala Merleau-Ponty (1999), em que não somente o meio influenciará em suas dimensões subjetivas, mas também como suas percepções influenciarão no meio conformando objetos culturais. As pinturas realizadas pelos

¹⁹⁵ Não encontramos definição para o termo *interinfluência*. Entendendo por **dependência** o “estado ou caráter de dependência; sujeição, subordinação” (FERREIRA, 1988, p.201) e por **interdependência** a definição “dependência recíproca” (op.cit., p.366), percebemos que essas definições evidenciam a necessidade da presença dos elementos para que se influenciem mutuamente, não aproximando-se da influência que percebemos nos multifatores presentes no contexto escolar. Voltando à procura de termos que significam aproximações com o sentido que intentamos dar a interinfluência, encontramos: **intercomunicar** como “comunicar reciprocamente” (p.365); por **inter-humano** “que se verifica ou se realiza entre homens” (p.366); por **interligar** como “logar(-se) entre si (duas ou mais coisas)” (ibid); e por interação “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca” (FERREIRA, 1988, p.365). Propomos a construção do mesmo a partir de suas partes constitutivas: **inter** como um prefixo que significa “entre” (HOUAISS, 2009, p.428); e **influência** “ato ou efeito de influir (-se); ação que uma pessoa ou coisa exerce sobre outra” (p.361).

educadores no Dia da Trans-Formação evidenciaram um movimento já conhecido quando das primeiras ações, com a tendência à satisfação de necessidades individuais, em que cada qual se direcionou aos seus espaços-tempos de atuação, como mostram as figuras 114 A, B, C e D (Ap. 5, slide 22). Realizando ações diferenciadas, proporcionaram a modificação dos espaços gerando outros fatores a serem dados à percepção dos alunos, que reagiram com o aumento da participação ativa e espontânea. Essa mesma interinfluência e mútua constituição entre sujeitos e meio foi verificada em outras situações (como nas atividades coletivas Festa Junina, Festa das mães, fechamentos de projetos etc) tornando os espaços e tempos da escola não somente diferentes em sua paisagem visual (com adereços, enfeites etc), mas sonora e sócio-relacionalmente muito distinta de momentos anteriores, isto é, eram permeados por mais sonoridades e relações interpessoais menos conflituosas e autoritárias.

Consideramos, assim, que o espaço de vida de cada sujeito é constituído de áreas que se inter-influenciam, levando-nos à ampliação desse conceito para o espaço escolar e apreendendo-o como um grande campo unificado, como espaços de vida interinfluentes “em constante mudança, pois qualquer coisa que ocorre em um subcampo afeta sua natureza. São as relações intercampos que especificam a mudança” (RIBEIRO, 1994, p.63).

No entanto, as mudanças nas DA e nos multifatores interinfluentes ainda não são vislumbradas como possibilidades reais pelos atores do contexto escolar, em específico nas escolas de tempo integral. No contexto escolar pesquisado verificamos a presença de alguns fatores que permanecem inalterados no âmbito da educação mesmo com modificações significativas nos fatores físicos em relação à aquisição de recursos.

Domingues (1988) aponta para alguns aspectos que diminuíam as oportunidades de aprendizagem, ao descrever sobre o cotidiano escolar. Um deles referia-se ao tempo escolar, que embora fosse estipulada uma quantidade mínima a sua realização em sua efetivação não era exercida, afirmando serem priorizadas ações sem significância, muitas vezes com ênfase ao controle disciplinar dos alunos, levando a uma redução do tempo escolar. Dois outros aspectos são apontados pelo autor, que não nos pareceu terem se modificado desde a realização de seu estudo. O primeiro refere-se à priorização de duas disciplinas no processo ensino-aprendizagem, língua portuguesa e matemática. O segundo aspecto refere-se à relação professor-aluno, centrada nas relações autoritárias, caracterizada por uma paisagem sócio-relacional cheia de conflitos, pois

nessa relação em que o professor “*deve mandar*” e o aluno “*deve obedecer*”, em que o professor “*deve falar*” e o aluno “*deve ouvir*”, em que se subtrai a participação do aluno, qualquer tensão é vista sempre como um sintoma de problema. A fim de eliminar o problema, o professor utiliza um sistema externo, seja de recompensa- notas, aprovação no final do ano-seja de punição – repreensões, castigos (DOMINGUES, 1988, p.171).

Verificamos a ocorrência dessas situações desde a demora ao início das atividades das oficinas até os relatos dos alunos junto à professora, proporcionando menos a vivência de aprendizagens e mais um controle dos comportamentos visando condutas ideais. Também verificamos que a prioridade na escola ainda está centrada na aquisição das competências de leitura e escrita, observáveis tanto no cotidiano escolar quanto nos registros do diário, embora as ações do cotidiano desvelaram que a incidência das atividades pedagógicas recaia na cópia de textos, ações, respostas etc. Junto a essas, observa-se a presença de outro fator que compõe uma característica *sui generis* (na sala de aula e ou nas oficinas): a homogeneidade das relações educativas. As atividades pedagógicas apresentam-se, assim, como um campo geográfico sempre igual e sem estímulos novos, um campo psicológico baseado na lógica ameaça-delação-punição e um campo comportamental rígido, configurando espaços e tempos de aprendizagens sem flexibilidade quanto as ações e reações dos sujeitos.

Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem não são questionadas nesses espaços e tempos de aprender em toda a sua complexidade, sendo desconsideradas ou (in)existentes nos discursos, importando mais cumprimento ou não das normas estabelecidas sendo a primeira delas os alunos manterem-se em silêncio e ouvirem seus professores.

Retomando a compreensão da estrutura fenomenal dialética merleau-pontiana, percebemos que os alunos, em geral, e os alunos com DA em específico, não são considerados em sua integralidade. Como sustenta Domingues (1988), o professor não se encontra qualificado para compreender o alunado como seres inteiros e integrados, como “*unidade psicofisiológica integrada*”, priorizando ainda, em nossa atualidade, “um processo de aprendizagem tipicamente verbal, em que se privilegia unicamente a produção cognitiva do aluno através da linguagem escrita e/ou falada” (p.172), em detrimento de outras dimensões do sujeito.

A compreensão da constituição dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, ainda está conformada somente nas dimensões fisiobiológica e

psicoemocional, muito utilizadas para justificar os não-fazer pedagógicos. A dimensão histórica, principalmente relacionada aos aspectos familiar e social, não é considerada ou, quando existem para os educadores e demais profissionais, estão vinculadas às justificativas anteriores. A dimensão cultural é vislumbrada apenas à manifestação dos problemas de comportamento frente a situações destrutivas (como quebrar o telhado da casa da vizinha ou uma carteira escolar), associada ao pertencimento numa classe social desfavorecida, sendo desconsiderada a perspectiva de mudança do meio através das ações do alunado. Entendemos, assim, que não é somente a não-consideração da estrutura fenomenal dialética que inexistente no espaço escolar, mas, também, uma não-apreensão ou capacidade perceptiva ampliada acerca daquela.

Entretanto, essa não consideração da constituição integral dos alunos não se centra somente nos alunos, ampliando-se para a compreensão dos demais atores (professores, pais, gestores etc), verificando-se como quase inexistentes nos discursos. Referente aos adultos, em específico aos professores, não são direcionadas compreensões ampliadas sobre sua múltipla constituição, enfatizando, em grande parte, somente a dimensão cognitiva, em detrimento de suas dimensões psicoemocionais, históricas, culturais e mesmo fisiobiológicas. Encontramos, por diversas vezes, falas de professores permeadas de queixas sobre problemas orgânicos (manifestados em dores, doenças, alterações hormonais etc). Os fatores psicoemocionais eram enfatizados principalmente nos momentos de grande tensão, como os fechamentos dos semestres com a ocorrência das atividades avaliativas, sendo referidos os estados de esgotamento no professor. Também nos questionários encontramos uma representatividade significativa referente ao despreparo emocional do professor, apontando sentimentos de preocupação, angústia, tristeza, insegurança, indecisão levando a inação e nervosismo como aspectos auto-percebidos. A dimensão histórica dos docentes não era lembrada nos discursos (quando muito resgatada à comparação entre as escolas de antigamente e as atuais), pouco sendo verificadas como influenciadora nas relações educativas estabelecidas. A dimensão cultural era verificada na construção de diversos objetos culturais, tais como as decorações das salas, painéis, lembrancinhas entre outros, encontrados, principalmente na realização de atividades coletivas ou datas comemorativas, que modificam significativamente o espaço escolar.

Verificamos a conformação de uma lógica da *(in)existência das dificuldades*, quer sejam de aprendizagem, de ensino ou de outra ordem, sendo manifestadas em diversos momentos no processo de ensino-aprendizagem e no contexto escolar.

Essa lógica põe-se como questão que propomos avançar na configuração da *leitura diferenciada* das dificuldades de aprendizagem: *por que as dificuldades de aprendizagem e os multifatores são desveladas nos discursos verbais e são veladas nas não-ações ou (in)ações?*

5.2.2 As percepções intersubjetivas

Compreendendo a conformação do espaço de vida psicológico dos sujeitos e considerando as dimensões da estrutura fenomenal dialética, evidenciando a mútua constituição homem-mundo, nosso entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem amplia-se levando à inclusão de outros fatores que possibilitem a modificação ou manutenção dessas.

A partir da noção de intersubjetividade, o vínculo estabelecido entre o adulto e a criança pode ser conformado quer por fatores externos quanto por internos. Merleau-Ponty (2006) sustenta que o adulto geralmente percebe as condutas infantis e suas produções (brincar, desenhos etc) através do *olhar adulto*, analisando as expressividades infantis a partir de sua visão e forma de pensar adulta. O adulto não percebe o mundo da mesma forma como a criança percebe, direcionando-se mais às análises e categorizações das ações infantis a partir de suas formas adultas de percepção. Ocorrem, assim, discrepâncias na significação ou representações desses dois sujeitos - adultos e crianças- suscitando, muitas das vezes, equívocos e conflitos.

O referido autor ainda afirma que em muitas circunstâncias

a criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissolúvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. (...) as relações de “repressão” com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa *concepção da intra-subjetividade*. (op,cit., p. 85)(grifo nosso).

Durante a pesquisa vários fatos ocorridos corroboraram com essa afirmativa, entre eles podemos citar como exemplo as discussões após os conflitos ocorridos entre os alunos, em que as crianças relatavam os fatos e os adultos (professores, coordenadores, gestores, pais) geralmente interpretavam a situação conforme seus próprios pontos de vista. Ou ainda nas compreensões diferenciadas entre a professora e o aluno Gilmar acerca das dificuldades na leitura e escrita deste, em que a primeira

entendia as DA relacionada aos aspectos subjetivos, enquanto na compreensão do próprio aluno apontavam para inadequações possivelmente orgânicas e com certeza metodológicas.

Não buscamos, através desses exemplos, assinalar à noção correta ou quem se encontra com a razão. Não pretendemos fazer apologia à lógica do certo-errado, da resposta certa ou errada. Intentamos evidenciar que em diversas situações, presentes no cotidiano escolar, as percepções dos alunos, enquanto crianças, *não são consideradas* (quer durante a rotina da sala de aula, nos momentos de discussão entre os professores como o conselho de classe ou mesmo nas atividades avaliativas). Sendo os fatos percebidos de forma diferente entre adultos e crianças, as percepções adultas são mais consideradas e validadas do que os discursos das crianças. Esses (os alunos) não vivenciam espaços e tempos, dentro do ambiente escolar, para serem escutados e considerados em suas percepções, e quando conseguem relatar sobre suas vivências geralmente são julgados e punidos a partir da percepção do adulto. Quanto a esses (os adultos), não realizam a ação de se questionarem, não colocam em suspensão suas pré-concepções à escuta dos alunos, compreendendo-se como sempre certos em suas representações e atitudes.

Novamente ecoa a *lógica da (in)existência das dificuldades ou das diferenças*, sendo essas geralmente listadas para justificar não-ações do que realmente consideradas na prática cotidiana, levando a situações caracteristicamente discriminatórias em que outros elementos, não-conscientes na maioria dos educadores, eram desvelados. Ampliando em profundidade nossa compreensão sobre as DA, consideramos que outras lógicas podem estar sustentando esses movimentos.

Bossa (2002) afirma que a escola almeja e busca por um aluno ideal, baseado num “olhar normalizante”, apontando a família como depositária de toda a causalidade dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar por não assumir sua função educativa. A escola, sustentada numa concepção de indivíduo normal e racional, proporciona a segregação das crianças que não se encaixam. A autora afirma que,

com base nesse olhar normalizante, deu-se a produção de uma infância “inadaptada”. Dentro da concepção de uma infância normal, surgiram as crianças indisciplinadas, as portadoras de dificuldades de aprendizagem e as “transgressoras”. Não sendo reconhecidas em suas diferenças, são excluídas, deixando de ser consideradas como semelhantes às demais crianças. Assim, com apoio em uma concepção ideal de criança, vão sendo instituídas outras infâncias (op.cit., p.48).

Bossa (2002, p.54) ainda sustenta que,

o mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. Ao mesmo tempo que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas na condição de puro objeto do desejo parental e social; de outro, “crianças-problema” que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno.

A referida autora afirma, com veemência, que essa criança ideal não pode ser alcançada, “é uma ilusão”(ibid.), em que os alunos, como crianças reais, nunca atenderão às expectativas postas pela escola, pela família e pelo contexto social.

Compreendemos que essa lógica pelo “ideal”, em suas múltiplas manifestações, é sustentada tanto nas falas quanto nas ações dos atores da escola, em que atuando sem reflexão focam suas atenções nas queixas sobre a realidade almejando por uma escola ideal. Seus discursos geralmente são seguidos por movimentos de espera e inação, ou mesmo de (in)ações e (re)ações como ações contrárias ao movimento de geração de mudanças no cotidiano escolar e compreendidas como complementares e presentes simultaneamente às demais ações.

Segundo Bossa (2002, p.55),

quando se postula um ideal, acaba-se por impedir a emergência do singular, daquilo que, como diferença, distancia-se do ideal. Se o sujeito está para além dos ideais, se sua subjetividade está naquilo que escapa para o existir da criança no mundo atual, não resta outra solução senão a de fazer sujeito por meio do seu sintoma.

Sendo assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem não encontrarão espaços ou situações para mostrarem suas capacidades e possibilidades reais, sendo notados pelos sujeitos da escola a partir da lógica do aluno ideal, ou seja, das ações que não expressam. A partir dessa compreensão do problema de aprendizagem como *sintoma*, entendemos que as DA se prestam mais à *necessidade de existência* junto ao outro, se fazendo existente em um ambiente educativo que prioriza um modelo padrão de condutas de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem serão, assim, compreendidas como *diferentes formas de existir* frente aos multifatores interinfluentes e as circunstancialidades do contexto no qual se encontram inseridos.

Na continuidade à compreensão ampliada sobre as DA, encontramos não apenas a lógica do aluno ideal, mas a manutenção de práticas tradicionais de ensino. Observamos nas diversas situações da Eeti que muitas práticas pedagógicas e discursos levavam à permanência da “educação bancária” (FREIRE,1970). Sustentada numa relação opressora, permeada por violências reais, a “educação bancária” desvela uma personalidade docente que “sofre da falta da dúvida(...) fechando-se em sua verdade” (FREIRE, 1970, p.24). Constituída por uma consciência possessiva, que prioriza e realiza o controle, ocasionando a dependência emocional dos alunos e maquiando-se numa “falsa generosidade” (ibid.), principalmente junto aos familiares, essa educação bancária é mantida pelas reações dos alunos bem como por todos os atores da comunidade escolar quando não assumem suas parcelas de responsabilidade na continuidade das circunstâncias.

Semelhante a essas considerações acerca da relação educativa, Domingues (1988) aponta para as possíveis consequências na formação dos alunos, sustentando que

o professor atrás do seu excesso de preocupação com a disciplina, esconde muitas vezes a sua falta de competência em lidar com o aluno na sua completude. Conseqüentemente, impede o aluno de atingir uma autonomia no pensar e no agir e, mais a longo prazo, incentiva a sua submissão e não participação na sociedade (p.172).

Exemplificando a manutenção de uma educação bancária, encontramos situações no cotidiano da sala de aula nas quais as manifestações de ações autoritárias minavam as possibilidades de diálogo e espontaneidade. Nas ações da professora, como ao abrir espaço e tempo para ouvir os alunos em seus relatos, desvelava-se uma postura rígida e de constante controle dos alunos mesmo na sua ausência, sendo constantemente lembrados da ação de anotar os nomes e das punições. Nas ações realizadas sempre na mesma sequência e com os mesmos matizes nas inter-relações, desvelava uma relação educativa inalterada.

Como ação verificada dentro da escola que evidencia a manutenção da educação bancária, podemos exemplificar com um fato que nos chamou a atenção: junto a monitora da hora do almoço, relatando sobre sua compreensão acerca da postura rígida da professora-regente junto aos alunos, percebemos que em alguns instantes, durante o seu discurso, alternava entre não concordar com aquela e em outro afirmava “*ela deve estar certa, porque os meninos obedecem ela*” (sic), apontando contradições.

No entanto, essas ações também encontradas em diversos *locus* da escola, que se sustentavam na lógica ameaça-delação-punição levando à culpabilização do outro (externo a própria subjetividade e ação), conformando-se em outra lógica presente na escola. As dificuldades relacionais entre professores-alunos recaem sobre a figura dos alunos, culpabilizando-os pelos conflitos. No entanto, os alunos também se queixavam dos maus tratos dos professores com eles (que consideramos como falas coerentes, pois observamos essas ações). Desta forma, as relações entre alunos e professores às vezes ficam muito conflituosas e sem resolutividade, tendendo à resolutividade através do modelo tradicional: sermão seguido de briga/ameaças/castigo e delações aos familiares.

A partir desses exemplos, compreendemos que os educadores ainda utilizam discursos sustentados nas referidas lógicas, em que suas práticas desvelam a manutenção do *status quo* impresso pela sociedade que prioriza o aluno ideal. Por analogia, nas expressões sonoro-musicais verificadas junto a professora-regente, também observamos a manutenção de relações autoritárias, que possivelmente eram assimiladas, aprendidas e manifestadas pelos alunos, como na exclusão de alunos que se diferenciavam das ações do líder ou dos membros do grupo.

Compreendendo que as condutas psico-musicais dos sujeitos traduzem seu mundo interno (BARCELLOS, 1992), apontamos para uma analogia entre as condutas psico-musicais e as outras formas discursivas, nas quais encontramos algumas contradições nas expressões dos diversos atores da escola. Junto aos alunos, seus movimentos se manifestavam nas ações de adesão (quando de atividades com as quais se identificavam) ou evasão (quando de ações que lhes restringiam algumas atitudes), quer presentes junto as atividades das oficinas e mesmo da musicoterapia, quer manifestadas dentro ou fora das salas de aula. Contrariamente, uma maior adesão era verificada quando da presença de inter-relações autoritárias, em que os alunos manifestavam, prontamente, as condutas já conhecidas e validadas na escola e pelos docentes. Junto a professora, suas escolhas musicais evidenciavam contradições quando da eleição de músicas com mensagens de busca pela liberdade de ação e co-responsabilidade às mudanças (como eleger a música “Pra não dizer que não falei de flores”) sendo referida para afirmar uma mensagem contrária, isto é, de opressão, autoritarismo e culpabilização do outro (referente à música citada, associou-a para sustentar que acreditava na força de todos os professores, juntos, para “*terem uma só voz na escola*”, ou seja, atitudes e regras rígidas junto aos alunos e seus pais).

Costa (1989) afirma que a música “admite a atribuição de significados conotativos, ligadas à área emocional e influenciadas pelas vivências do ouvinte/intérprete”(p.76). Considera a música como uma linguagem não referencial, não denotando significados, ligada aos aspectos culturais dos sujeitos. Por ser constituída de características não-referenciais, a música “pode expressar vivências intraduzíveis em palavras” (ibid.).

No entanto, como afirma Millecco (2001), as canções desvelam lembranças, que podem ser de duas formas:

a lembrança “exterior”, desencadeada por um estímulo musical externo (...). a lembrança “interior”, desencadeada pela livre associação a partir do próprio fluxo do pensamento, musicante que se intromete na cadeia de significantes, como um lapso, uma fresta aparentemente casual, que aponta um caminho, explicita ao pensamento algo sobre o sentimento relacionado a determinada idéia, palavra, frase, imagem ou situação vivenciada momentaneamente (...). as canções que lembramos não têm, necessariamente, correspondência com o gosto musical. Muitas vezes, é o trecho de uma canção da qual não gostamos que vai surgir na cadeia do pensamento, como um fragmento insistente ou passageiro (p.82)

Compreendendo que a música apresentada pela professora nos *deram a conhecer* racionalmente sobre suas percepções sobre os fenômenos da escola (a falta de coerência entre os discursos e ações dos sujeitos à imposição de limites), também desvelaram outros aspectos. Agregando ao discurso verbal outros discursos (como as inter-relações com os alunos e a tendência ao isolamento, frente ao grupo gestor), apontaram para a emergência de conteúdos psíquicos e ideológicos que reforçavam a lógica da culpabilização de outrem à conformação das DA, principalmente a família. Apreendendo sobre as características encontradas na música eleita (uma marcha em ritmo marcadamente repetitivo), encontramos a mesma homogeneidade expressiva já apontada em nossa análise, inviabilizando a expressão das diferenças (quer dos alunos em seus relatos, quer nas atividades trazidas para o cotidiano escolar).

Através desses discursos, encontramos a denúncia feita por Patto (1993) ao afirmar que a escola transforma as relações educativas caracteristicamente instrumentalizadas, sustentadas na relação de inferioridade-superioridade entre os atores da comunidade intra ou extra-escolar em suas diversas instâncias. Impedindo o diálogo e a manifestação da diversidade, essas práticas se encontram imersas na mesmice do cotidiano escolar, que segundo Patto (1993) contraria “a própria definição de seus

objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas” (p.345).

Ampliando nossa *escuta diferenciada* sobre as dificuldades de aprendizagem, direcionando-as para qualquer dificuldade expressa na escola, entendemos que suas manifestações encontram-se, também, presentes em diversos discursos e *lôcus* de atuação dos atores da comunidade escolar, conformando a multifatorialidade das DA. Dentre as diversas manifestações, podemos citar: as brigas e discussões (dos alunos, dos pais e entre os professores), as fugas e isolamentos (dos alunos e da professora), as verbalizações com entonações altas (dos professores, coordenadores e gestores), a ruídosidade da escola (de todos os atores), as notas baixas (dos alunos com DA), as ausências na escola (dos pais e das equipes) e os problemas de comunicação (entre todos os atores). No entanto, essas condutas configuravam-se como *(in)existências* dentro de um espaço de vida da comunidade escolar quando não trazidas à reflexão, priorizando e validando apenas o aluno ideal, a criança ideal, o professor ideal, os recursos ideais, a escola ideal, a família ideal, o indivíduo ideal.

Um aspecto que, cotidiana, permanente e intensamente impacta a todos os atores da comunidade escolar também se apresenta conformado no movimento de *existência e (in)existência*: as sonoridades ou a paisagem sonora¹⁹⁶ da escola. Composta de diversas sonoridades e com diversos matizes, é manifestada nos sons das próprias falas, da ruídosidade das oficinas, das outras salas de aula etc. Encontrando-se muito presentes no espaço escolar, essas sonoridades influenciam os comportamentos dos sujeitos, quer sejam conscientes ou não das mesmas.

Para exemplificar o movimento de *(in)existência* frente a paisagem sonora da escola, atentamo-nos a um momento cheio de sonoridades que impacta a todos os sujeitos do contexto escolar: o recreio. Nesse espaço e tempo a paisagem sonora se apresenta com uma intensidade muito elevada advinda do alunado em correspondência

¹⁹⁶ Como definido por Schafer (1991), ruído é “todo som indesejável” (p.68), ou seja, “qualquer som que interfere, configurando-se como o destruidor do que queremos ouvir” (p.69), visto que são *sons que não desejamos escutar*. Schafer (1991) afirma que o ruído constitui-se de sons alternadamente irregulares, “que se manifestam intermitentemente (...) com movimentos aperiódicos” (p.136), ocasionando sensações de incômodo. Propôs a partir do conceito de “paisagem sonora” ou *soundscape*, entendido como o ambiente acústico ou os sons ambientais e suas características, que constantemente são modificadas no decurso da história, gerando significações diversas, principalmente referente ao ruído ambiental e à poluição sonora. Em seu projeto denominado “The World Soundscape Project”, propõe um estudo multidisciplinar a partir da seguinte questão: *Quais os sons que queremos eliminar, conservar ou produzir?* Desta forma, os ruídos do ambiente escolar, na perspectiva posta por Schafer e que incorporamos, constituem-se como sons expressos que desagradam e incomodam o(s) ouvinte(s), quer sejam alunos ou professores.

com a movimentação de seus corpos (sempre rápida, com gestos impulsivos e de agressão). A sensação de ruído tende a influenciar nas ações dos profissionais trazendo uma sensação de mal estar ou configurando-se como um som indesejado, prejudicando a transmissão e recepção correta das mensagens em sua maioria verbais. Mas contraditoriamente, as sonoridades dos docentes, também elevadas durante o recreio na sala dos professores, não eram vistas como ruídos. Juntas (as sonoridades dos alunos e dos professores) tornavam o espaço escolar caracteristicamente perturbador e desagradável, tanto em termos sonoros, visuais quanto sócio-relacionais. Embora a ruídosidade incomodasse os diversos adultos, a presença dessa paisagem sonora somente era considerada inapropriada quando atingia níveis muito elevados, visto que cotidianamente era percebida como fazendo parte do contexto escolar.

No entanto, as expressões sonoras do contexto escolar não localizavam-se apenas nas expressões dos alunos, constituindo-se desde os sons externos de cada um, ao intenso sinal da sirene até às expressões verbais de alguns docentes e familiares e mesmo em algumas atividades que utilizavam a música em intensidade elevada atrapalhando os demais professores. Entretanto, as condutas manifestadas pelos atores da comunidade escolar frente aos ruídos, tinham uma característica que as tornavam similares: os sujeitos se acostumavam com as sonoridades intensas. O ruído, os gritos, as falas com a utilização de caixa amplificadora ou em intensidade alta, as broncas, os xingamentos, as ameaças, as conversas em voz alta, as ordens com entonação incisiva, os enunciados com caráter de deboche, a música utilizada para ser imitada, as dicas musicais etc, faziam parte do espaço de vida dos sujeitos *não impactando* de forma negativa e consciente, embora influenciassem o comportamento de todos.

Entre as sonoridades consideradas como constitutivas do espaço escolar, as expressões dos adultos eram validadas pela maioria dos sujeitos. Como exemplo podemos citar as expressões às solicitações de silêncio, como “*um, dois, três, zip*” ou então outras falas como “*CALADOS!*” (em intensidade fortíssima e com entonação de fúria), ou ainda numa versão mais criativa (e na mesma proporção mais condicionante) como a dica musical.

Verificamos que o uso da música, para cantar coletivamente na atividade de coral, também advinha da ação de comando do professor, estabelecendo o como fazer e quando fazer. Exemplificamos com o andamento posto à apresentação da música na 1ª Mostra Cultural, em que o pulso da música foi definido e mantido pelo docente sem se atentar nas dificuldades dos alunos para acompanhar, ocasionando suas inadequações

na expressão. Infelizmente, ouvimos da mesma docente (em momento posterior) que a apresentação realizada “foi a pior que eu já fiz” (sic), pouco evidenciado um momento reflexivo sobre o *por que* dos não-resultados favoráveis.

Barcellos (1992a) afirma que a paisagem sonora “impõe-se pouco a pouco na nossa cultura, o que faz com que aconteça uma modificação na nossa sensibilidade cultural”(p.15). A autora continua, afirmando que “não só aos nossos olhos, mas também, aos nossos ouvidos, novos objetos perceptíveis começam a ser construídos”(op.cit.), fator pelo qual o musicoterapeuta deve considerar a experiência dos sujeitos e sua constituição pela cultura como elemento proporcionador de comunicação, possibilitando a expansão do mundo de vivências.

Um aspecto importante apontado pela autora se refere em considerar que “os sons musicais facilitam as relações interpessoais (...) reaproximam ou aproximam os homens, levam-nos a se agruparem, a cimentar uma empatia”(p.17-8). Em oposição, afirma que o ruído proporciona a separatividade, a divisão e o isolamento dos indivíduos. Ainda afirma que “existe uma correspondência, uma interação, uma dialética entre a paisagem sonora física, “objetiva”, a paisagem sonora de uma comunidade cultural e a “paisagem sonora interna”, de cada indivíduo” (BARCELLOS, 1982 apud 1992a), denominando-a de “paisagem sonora subjetiva”.

Considerando esses aspectos, verificamos que ruído encontrado na escola (nos momentos iniciais da pesquisa) influenciava não somente a estrutura fisiobiológica dos atores da comunidade escolar, como também proporcionava uma desfragmentação nas relações interpessoais, com elevado nível de conflitos e ações agressivas, verbais e até físicas. Associado a esses sons, a intensidade elevada das falas permeadas por elementos de discriminação e intolerância configurava uma *ruidosidade* nas expressões sonoras, não-verbais e relacionais, intensificando os problemas inter-relacionais. Porém, essa paisagem sonora, mesmo sendo percebida constantemente pelos atores da escola e por ela influenciada, não era refletida em sua ampla compreensão (e muitas vezes não era nem mesmo discutida). Conformava a (in)existência do ruído, gerando (in)ações, manifestadas através de queixas infundáveis e reações contraditórias.

Nessas diversas condutas, impregnadas de representações, é possível percebermos o quanto os fatos se tornam *existentes* ou *(in)existentes* conforme o momento que o indivíduo está vivenciando. Os elementos ou fatos presentes ou ausentes não são neutros ou sem significação. Desvelam *existências* e/ou *(in)existências*, isto é, fatos considerados pelos sujeitos imprimindo-lhes importância e

fatos que mesmo sendo conhecidos pelos sujeitos não são considerados ou melhor validados em suas ações, tornando-se (in)existentes. No entanto, ambos são complementares e muitas vezes ocorrem simultaneamente.

Através desses movimentos de *existência e (in)existência*, encontramos no contexto escolar uma tendência à manifestação de fenômenos contra-transferenciais¹⁹⁷ incorrendo em resistências advindas dos atores da comunidade intra ou extra-escolar. Como exemplificação desse fenômeno, propomos *nos desvelar*, colocamo-nos em foco, considerando nossa implicação enquanto participantes do contexto escolar e em mútua constituição com seus multifatores e sujeitos.

Verificamos que em diversos momentos da nossa atuação musicoterapêutica entramos em ressonância com alguns aspectos presentes na escola que levaram à composição de *ossos* processos contra-transferenciais. Dentre as condutas contra-transferenciais que vivenciamos duas se destacam: a escolha do repertório musical fornecido à escola e algumas interações durante os encontros musicoterapêuticos junto aos alunos e à professora.

Quando organizamos o cd de canções para a modificação das movimentações dos alunos durante o recreio, justificamos para nós mesmos a eleição das canções como constituídas de elementos sonoros que resgatassem a infância e valores interpessoais positivos. Sustentados em Barcellos (1992b, p.25-6) que afirma que “o musicoterapeuta escolhe uma música de acordo com os aspectos que a constituem, em relação ao que ele quer mobilizar ou trabalhar no paciente”, nossa explicação racional não se sustentou quando da análise musicoterapêutica. Em momento posterior, em supervisão, verificamos que havíamos entrando em ressonância com os movimentos validados pela escola, que priorizava as condutas ideais dos alunos e utilizavam de expressões relacionadas a Deus, trazidas e presentes nas canções com mensagens religiosas. Compreendemos que as músicas não eram percebidas apenas através de seus elementos sonoro-musicais, mas, também, junto com as mensagens que as letras musicais imprimiam. Vimo-nos, assim, inicialmente reforçando a lógica do aluno ideal, das condutas ideais, do homem ideal, da escola ideal.

Essa mesma lógica também esteve presente em alguns momentos nas inter-relações estabelecidas com os alunos durante os encontros musicoterapêuticos.

¹⁹⁷ Segundo Bruscia (2000), o fenômeno da contratransferência “inclui todas as predisposições e respostas conscientes e inconscientes de um terapeuta com relação a seu cliente (...) tem origem nas personalidades e experiências do terapeuta, tanto passadas quanto presentes” (p.54).

Observamos que nossa conduta em alguns momentos assemelhava-se à postura autoritária, levando à inibição das ações espontâneas. A redução fenomenológica se pôs como fundante à análise de nossa atuação, possibilitando apreender outros sentidos contidos nessas ações. Nos encontros musicoterapêuticos, mesmo considerando racionalmente a atitude de permissividade e aceitação incondicional do musicoterapeuta em relação aos sujeitos, em alguns momentos nossa postura era tangenciada pela atitude heterônoma levando à “toxi-ação” ou à “inação” do *laissez-faire* (FONSECA, 1988), suplantada após a compreensão da interinfluência dos mulifatores nas ações musicoterapêuticas e destas no contexto escolar.

Corroborando com essa compreensão acerca da postura do facilitador de grupos, encontramos em Freire (1970) aspectos que dizem sobre as ações que levam à configuração da educação bancária ou da educação transformadora. Nas inter-relações sustentadas na atitude autoritária não será permitido a existência do diálogo, semelhante à perspectiva educativa da educação bancária (FREIRE, 1970), em que a relação professor-aluno ancora-se na exclusão do diferente, na perda da humildade do docente reforçada pelo sentimento de auto-suficiência, com ações cotidianas de culpabilização do outro, reafirmações de hierarquias carregadas de uma relação vertical, bem como de um “pensar ingênuo” acomodado às normalizações. Gera somente um tipo situação entre os sujeitos da escola: a “antidialógica da concepção “bancária” da educação” (FREIRE, 1970, p.96).

Em oposição a essa perspectiva bancária da educação, Freire (1970) aponta para a “educação autêntica” sustentada num diálogo verdadeiro, numa relação horizontal, onde não há aquele *que sabe mais* e aquele *que sabe menos*, na humildade e confiança, no amor e na fé nos homens como autores de suas ações, e por um pensar verdadeiro e crítico que prioriza pela reflexão. O “educador-educando dialógico”(FREIRE, 1970) favorecerá espaços de confiança para um verdadeiro diálogo.

Foi-nos possível constatar que os tipos de autoridade referidos não se manifestam apenas em um *locus* ou numa inter-relação específica no processo de ensino-aprendizagem. Sejam durante as atividades pedagógicas, como nas oficinas, na hora do almoço, e mesmo na musicoterapia, as diversas formas de autoridade eram encontradas, constantemente influenciando os sujeitos e sendo por eles influenciadas. Como atitude mais verificada nas inter-relações do contexto escolar, as posturas autoritárias se encontravam presentes em quase todas as paisagens sócio-relacionais,

principalmente junto aos alunos. Mesmo outros profissionais que adentravam no espaço escolar eram passíveis de manifestarem posturas autoritárias, como verificamos junto às estagiárias de pedagogia.

Considerando essa dimensão de implicação, durante a pesquisa percebermos-nos implicados ora na função de pesquisadores ora na função de pessoas que aprendem a partir das experiências e olhares compartilhados *entre e pelos* sujeitos, permeados por uma *escuta aberta* à subjetividade dos outros e a nossa própria.

Ecoa em nós uma expressão escutada, sempre, em diversas situações nas quais compartilhávamos de momentos de reflexão com os professores, gestores e coordenadores: *o que fazer? como fazer?* Embora as expressões escutadas digam mais sobre o desejo de aquisição de dicas, estratégias ou atividades que modifiquem as situações vivenciadas, compreendemo-as diferentemente: ***como compreender os fenômenos? como ampliar nossa compreensão sobre os fenômenos?***

5.2.3 Os atos inter-reflexivos

Avançar à efetivação de ações que levem às mudanças dentro dos espaços escolares não é uma ação simples. Enfocando as dificuldades de aprendizagem, compreendemos que a multifatorialidade interinfluyente que a constitui muitas vezes impede os atores do contexto escolar a possibilidade de suas possibilidades de transformação. Sendo assim, algumas ações se tornam principais às ações que favoreçam mudanças.

Como primeira ação, faz-se necessário considerar que a forma pela qual apreendemos sobre os fenômenos vincula-se à nossa própria maneira de questioná-los, isto é, “o olhar obtém mais ou menos das coisas segundo a maneira pela qual ele as interroga, pela qual ele desliza ou se apoia nelas”, segundo Merleau-Ponty (1999, p.209). Como enfatiza o autor, “o pensador pensa sempre a partir daquilo que ele é” (op.cit.,p.17).

Merleau-Ponty (1999, p. 3) ainda afirma que

eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. *Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos*

da ciência não poderiam dizer nada. (grifo nosso)

A partir dessa compreensão, faz-se necessário realizar ações que levem à indagação dos próprios movimentos internos e externos, como fundantes à reflexão sobre os conceitos formados, as ações e objetos realizados ou não, bem como os sentimentos emergidos.

Merleau-Ponty (1964, p.156) sustenta que,

a decisão de seguir a experiência daquilo que existe, no sentido originário, fundamental ou inaugural, nada supõe além de um encontro entre “nós” e “aquilo que existe” – tomadas estas palavras como simples índices de um sentido a precisar. O encontro é indubitável, pois que sem ele não nos proporíamos nenhuma questão. Não temos que interpretá-lo, de entrada, seja como uma inclusão naquilo que existe, seja como inclusão daquilo que é, em nós. Aparentemente, **é necessário que estejamos no mundo, naquilo que existe, ou pelo contrário, que aquilo que existe esteja em nós.** (...) **É à nossa experiência que nos endereçamos** – porque toda questão se endereça a alguém ou a alguma coisa, e não podemos escolher interlocutor menos comprometedor que *o tudo daquilo que é para nós.* (grifo nosso)

Junto as DA, realizar a ação de *entrar-em-contato-com* suas manifestações e representações, dadas pelos alunos e outros sujeitos, numa atitude fenomenológica, configurar-se-á como condição *sine qua non* à sua compreensão integral considerando a totalidade das dimensões da estrutura fenomenal dialética.

Corroboramos com Merleau-Ponty (2006) ao enfatizar que a compreensão da influência do adulto na formação das crianças não terá importância se aqueles estiverem conscientes sobre presença da intersubjetividade, observando “em toda resposta da criança uma reação à pergunta do adulto” (p.84). As influências deverão, assim, serem compreendidas como um movimento de inter-influência, de intersubjetividade, que sendo uma “reação circular (...) mesmo que implique um perigo de ilusão, não pode ser evitada: não há outro meio de acesso à criança. É preciso saber separar, pouco a pouco, o que vem de nós e o que é dela” (op.cit., p.84).

No entanto, atingir a compreensão ampliada sobre os fenômenos pressupõe ainda outras ações a serem realizadas. Retomando o princípio de contemporaneidade apontado por Kurt Lewin, qualquer comportamento ou mudança no espaço de vida psicológico dependerá somente dos aspectos existentes *naquele momento*, em que

passado, presente e futuro são considerados principalmente pelo fato de como o indivíduo vê seu futuro e passado no momento atual. Para Lewin (1965),

o indivíduo não vê somente sua situação presente; tem certas expectativas, desejos, medos, devaneios em relação ao seu futuro. Sua maneira de ver seu próprio passado e o resto do mundo físico e social é frequentemente errada, mas apesar disso constitui, no seu espaço de vida, o “nível de realidade” do passado. (...) qualquer tipo de comportamento depende do campo total, incluindo a perspectiva e tempo naquele momento, mas não, também, de qualquer campo passado ou futuro e suas perspectivas de tempo (p.61).

Lewin (1965) ao definir o conceito de espaço de vida já afirmara que a maior presença de atenção ou foco numa área do campo proporciona um alargamento da percepção aos aspectos relacionados à área, derivando uma instabilidade no meio psicológico em que o comportamento estará totalmente influenciado pela incidência nesta. Porém, enfatiza que vários aspectos do espaço de vida são influenciados pelas necessidades e pelas valências dos sujeitos, modificando, consideravelmente, a conformação daquele.

Na realidade investigada, as ações encontradas no processo ensino-aprendizagem apontaram para a consideração dos multifatores interinfluente manifestada, em sua maioria, somente nas falas, sendo pouco verificadas nas ações cotidianas. Entre essas, verificamos, como exemplo, a intensa separatividade entre as práticas pedagógicas dos dois turnos –matutino e vespertino-, configurando o espaço escolar dividido entre dois momentos, tal qual a composição de duas escolas para os mesmos educandos. As ações centravam-se na busca por recursos e realização de ações focadas em suas atividades específicas, com momentos de integração geridos também a partir de necessidades. A noção de integralidade era (in)existente, quer nas compreensões acerca da dinâmica da Eeti, ou mesma em referência às diversas aprendizagens proporcionadas pelas múltiplas atividades. A compreensão ampliada sobre os fatores que levavam às dificuldades de aprendizagem, a partir dessa composição, era totalmente inexistente para os educadores, não sendo verificada em seus variados discursos.

Ribeiro (1999) afirma que “o campo psicológico é maior que a percepção que o indivíduo possa ter dele, pois o campo se compõe das variáveis psicológicas, das não-psicológicas, como das biológicas, das sociais, que podem incidir direta ou indiretamente no comportamento do indivíduo”(p.70). As variáveis ou fatos serão,

assim, compostos dos multifatores internos e externos que são presentificados pelos sujeitos no momento atual, quer sejam anseios, medos, sentimentos, lembranças, concepções ideológicas, vínculos, objetos culturais etc. Para o referido autor (1999),

esse meio, quando visto em um instante, envolve elementos conscientes e inconscientes, ou seja, ele abrange os fatos que se produzem no aqui-e-agora, e aqueles outros que pertencem à situação de vida da pessoa. É como se nada fosse neutro neste instante. Tudo influencia tudo, tudo é fruto de tudo. O momento é uma gestalt.(p.71)

Com base nessas afirmativas, as escolhas de ações realizadas pelos sujeitos pesquisados não se encontram neutras e apartadas de suas subjetividades e nem mesmo dos conteúdos ideológicos internalizados dos fatores sócio-culturais.

Como afirma Ribeiro (1994), considerando os membros de um grupo como uma Gestalt, seus elementos

funcionam e interagem como partes desse todo, dinamizados pela energia que os faz convergir num processo de complementação permanente criando a realidade do grupo, sem que eles percam sua identidade. (...) Nesse processo de troca de percepção, alguns vêem a figura, outros, o fundo, mas jamais figura e fundo sob o mesmo aspecto. O suceder-se ou a troca de um para outro obedece à necessidade interna de cada um ou do grupo (p.62)

Incluindo a compreensão da intersubjetividade ao entendimento dos multifatores interinfluentes *existentes e (in)existentes* no espaço de vida psicológico de cada sujeito, ampliamos a compreensão sobre a manutenção das diversas formas de autoridades estabelecidas nas relações educativas, que entendemos como *formas-de-fazer-contato-com* ainda não modificadas dentro dos espaços escolares.

Em específico à “toxic-ação” do facilitador/educador, entendemos que, nele mesmo existem lembranças e experiências representadas acerca do espaço e tempo vivenciados no ambiente escolar, bem como nas inter-relações estabelecidas na trajetória de vida. Embora sejam adultos, tanto o facilitador quanto o educador já vivenciaram experiências enquanto alunos, estabelecendo diversos tipos de relações. Compreendendo esse mesmo movimento nos diversos sujeitos (adultos) do contexto escolar, entendemos que ações como a resistência ao novo (manifestada na dificuldade de adesão a novas atividades ou propostas), a evasão dos contatos inter-pessoais (os isolamentos, as fugas e as lacunas nas relações), a manutenção de ações relacionadas à cópia de modelos (desde copiar a dar a resposta, bem como imitar ações), entre tantas

outras, possivelmente todas levavam à *não-escuta do outro* e de suas singularidades, se configurando como possíveis influências advindas das histórias pessoais de cada sujeito.

Como consequência dessas representações, geralmente encontramos nos adultos uma *percepção alienada sobre as DA* bem como ao contexto em que se manifestam. Reproduzem, sem reflexão, diversas falas ou compreensões *já dadas* ou mesmo não avançam à busca de informações e entendimentos imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem. Exemplos como as falas dos pais (“*meu filho vem para ficar mais tempo na escola*”) ou dos educadores (“*o problema desse menino é que a família não dá atenção*”) entre tantas outras expressões e formas discursivas, levam, quase todas à inação e ou à (in)ação, configurando-se como ações que impedem as mudanças e são mescladas por atitudes de não-comprometimento, não-responsabilidade e não-envolvimento. Desta forma, consideramos que as experiências de vida dos sujeitos conformaram aprendizagens, sendo passível de serem verificadas nos adultos (em específico nos professores) ao expressarem em seus discursos representações ancoradas nas suas histórias pessoais, quer às explicativas sobre suas compreensões acerca do processo ensino-aprendizagem bem como à realização de suas práticas pedagógicas.

A partir dos diversos discursos compreendemos que muitos atores da comunidade escolar ainda não alcançaram uma concepção ampliada sobre a Eeti, centrando-se mais na ampliação da jornada escolar do que no aumento de oportunidades e vivências de aprendizagem. Não vislumbram, como horizonte, os diversos espaços e tempos da Eeti como *locus* que favoreçam uma educação integral. Alguns, não compreendem a diferenciação entre *educação integral* e *educação de tempo integral*, termos que não se constituem unívocos, utilizando ambos para uma só explicativa: a ampliação da permanência do aluno na escola.

A concepção de *educação integral*, como afirma Gonçalves (2006, p.3),

é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Segundo o autor, essa deveria sustentar os discursos de todos os sujeitos da comunidade escolar. Porém, é desconsiderada, não sendo pronunciada nas falas e nem mesmo nas ações efetivadas. O enfoque recaía sobre o aumento da permanência dos

alunos na escola com justificativas vinculadas desde as carências sócio-econômicas e culturais até imposições das instâncias superiores. Gonçalves (2006, p.3) nos chama a atenção para essa consideração tradicional sobre a educação de tempo integral, sustentando que “a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando, a todas as suas vivências, aprendizagens”. Enfatiza que “só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de *educação integral* com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (op.cit., p.4).

Faz-necessário, desta forma, pensarmos sobre os movimentos que realizamos (ou não) à ampliação de nossa compreensão acerca dos fenômenos. Muitas vezes seguimos em direção a movimentos de expansão, apreendendo fatos novos e vivenciando situações inéditas. Outras vezes, com maior ocorrência, permanecemos com os fatos já conhecidos, não ampliando nosso campo de experiência. Nessas situações, geralmente delegamos aos fatores externos a não vivenciação das situações novas, discursos ouvidos, por vários momentos, junto aos educadores da escola.

No entanto, outros aspectos podem ser considerados a partir das reações dos sujeitos frente às propostas e situações diferenciadas inseridas na escola. Em diversas circunstâncias ouvíamos queixas relacionadas ao cumprimento de determinações advindas de instâncias externas à escola, desde falas como “*começou da noite pro dia*”, ou “*o projeto é muito bom, mas não tem amparo (...) falta apoio estrutural*”, ou ainda “*a proposta é boa, porém falta apoio, no aspecto físico e na valorização do professor. O professor tem dedicação exclusiva (...) falta apoio financeiro e psicológico, porque ficam o tempo todo*”. Porém, essas falas não eram expressas somente quanto às deliberações advindas da Seduc/Go. Mesmo quando da proposição de ações novas, quer pelos gestores, coordenadores, equipe multiprofissional ou mesmo através da musicoterapia, esses discursos eram manifestados, dando-nos a conhecer sobre a necessidade mais premente.

Atentando-nos à compreensão dos diversos sentidos impressos nesses discursos, verificamos que desvelavam mais uma resistência à aceitação “de cima pra baixo” das propostas, do que uma total falta de apoio.

Segundo Patto (2005, p.19),

nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras

vontades. A intenção das reformas e projetos geralmente é uma; sua realidade é bem outra, pois elas caem em “terreno institucional” que, apesar das especificidades de cada uma das escolas, é comum a quase todas. (...)

A autora ressalta que as condições sociais, ideológicas e históricas de desvalorização do ensino, levaram à conformação da atual situação encontrada nas escolas, configurando alguns fatos assim explicitados:

como regra, há problemas de relacionamento entre os vários níveis hierárquicos. Há apropriação privada do espaço público das escolas pelos educadores (muitas vezes como estratégia de sobrevivência em condições de trabalho adversas). Há solidão, desamparo, raiva, ressentimento, corpo mole e corpo duro- ou seja, formas de resistência passiva e ativa. Há corporativismo, defesa de privilégios e disputas pelo poder. Há sentimento de impotência e fatalismo, há pouca esperança. Mas há também momentos de colaboração, de respeito mútuo e de desejo de melhorar – o que faz da escola um lugar ainda promissor. Está presente, sobretudo, uma profunda inimizade entre professores e alunos, tidos como responsáveis pelas permanentes dificuldades enfrentadas pelos que ensinam (p.20).

Ao referir sobre as implantações de propostas, a autora cita pesquisas que evidenciaram as reações (queixas) dos educadores frente as implantações:

eles criticam a verticalidade do sistema escolar, a ausência de participação deles nas decisões, a imposição das novas diretrizes e a desinformação sobre elas. Tomados de surpresa, foram preparados “a toque de caixa” e atropelados por mudanças intempestivas nas diretrizes administrativas e pedagógicas (op.cit., p.20-1).

Analogamente, encontramos total correspondência entre os diversos discursos e as afirmativas acima. As percepções dos atores sobre as propostas desvelavam um movimento de resistência, que não intentamos compreendê-las como um tipo de ativismo, mas sim como uma resistência grupal.

Ribeiro (1994) sustenta que a resistência do indivíduo encontra-se vinculada a uma resistência grupal. O grupo, funcionando como um grande campo de forças, será composto de

uma energia positiva e negativa, atraindo-se e repelindo-se, a partir de processos peculiares como uma unidade que se abre e se fecha para os estímulos de fora e na qual os estímulos de dentro funcionam no contexto de uma trama nem sempre facilmente detectável e explicável (op.cit., p.58)

Com base nessas explicativas, entendemos, que as queixas advindas dos docentes, delegando aos fatores externos ou a *outrém* a falta de novos conhecimentos, experiências ou mesmo oportunidades, não são inteiramente apropriadas à justificativa. Movimentos internos também conformam, em muito, as inações e (in)ações que impedem o alcance de uma compreensão ampliada acerca dos fenômenos encontrados no contexto escolar e, em específico às dificuldades de aprendizagem.

Dentre esses fatores da dimensão subjetiva, os movimentos de resistência manifestados individualmente (como pela professora, pelos alunos com DA) ou coletivamente (como pelos pais), apresentavam-se como (in)ações que minavam as mudanças, mesmo que almejadas.

Não somente os fatores externos se conformaram como restrições à ampliação de nossa percepção sobre os fenômenos, em específico as DA, como também os fatores internos levaram à manutenção de formas estereotipadas de ouvir, sentir, pensar e agir.

Enfatizamos que possivelmente esteja na *forma-de-fazer-contato-com* das práticas pedagógicas tradicionais, caracteristicamente conformada por um *pensar* sempre sobre o não-fazer do outro, um *agir* que espera por e na negação do *sentir* do outro e de si mesmo, compreendidas como instâncias separadas, os fatores que continuam mantendo os mesmos discursos, quer nas falas, nas ações, nas representações quanto nos sentimentos emergidos. Apreendidos desta forma, os diversos discursos se tornam importantes fontes de informação ao entendimento das DA inseridas na dinâmica da Eeti, com vistas à proposição e execução de propostas de ações mais adequadas dentro da mesma. No entanto, torna-se premente mudar a significação dos atores da comunidade escolar ampliando-lhes a compreensão com vistas ao entendimento de uma educação integral, não sustentada nos movimentos dicotômicos.

Como aponta Patto (1993), a inserção de um “interlocutor qualificado” na educação se sustenta na medida em que contribua para a reflexão *entre e junto* com os atores do contexto escolar e de si mesmo. Afirma que “este profissional deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança” (p.352).

Acresceríamos a essa escuta, a necessidade de uma escuta sensível que possibilite aos seus interlocutores –todos os sujeitos da comunidade escolar- a aquisição dessa mesma escuta. Eis a razão pela qual propomos a Musicoterapia inserida na Educação. Considerando a presença da multifatorialidade na configuração das dificuldades de aprendizagem em suas múltiplas manifestações, discutidas através de

diferentes perspectivas e por variados sujeitos, cada qual em seus *locus* de atuação, a apreensão de uma prática ecológica em musicoterapia (BRUSCIA, 2000)¹⁹⁸ efetiva-se como possibilidade de proporcionamento de mudanças no contexto escolar.

Apresentando a Musicoterapia no contexto escolar de tempo integral, vislumbramos a efetivação de um dos possíveis espaços e tempos que possibilite novas experiências entre os atores da comunidade escolar. Tendo como meta as mudanças ou as trans-formações, proporcioná-las efetivamente com vistas à *formar para além de*, supõem pensarmos uma ampliação não somente externa, de pensar e agir, mas internamente, no sentir.

As ações musicoterapêuticas no espaço escolar proporcionam aprendizagens no campo das subjetividades, utilizando recursos (técnicas e procedimentos) da musicoterapia, a comunicação não-verbal, os instrumentos musicais e objetos sonoros, tudo isso permeado por uma *escuta diferenciada do musicoterapeuta*.

Apesar de não se constituírem em um processo musicoterapêutico clínico, essas ações musicoterapêuticas proporcionaram trans-formações intra e interpessoais, devido ao fato de acessar a dimensão do sensível. Caracterizaram-se, na realidade, como espaços-tempos de mobilização das dimensões do sentir, proporcionando a integração entre o pensar, sentir e o agir.

Propondo a Musicoterapia no contexto escolar, numa atuação multidirecional, verificamos o desvelar de semelhanças e dessemelhanças nas diversas paisagens da escola e nos discursos dos sujeitos, fazendo emergir, dos próprios sujeitos, novas *formas-de-entrar-em-contato-com*, quer com os alunos, com os espaços, com as situações, com seus sentimentos, com novas idéias ou explicações etc.

Nas experiências musicais verificamos que os sujeitos se permitiram experienciar *momentos de con-viver-com*, compartilhando sonoridades, movimentos e mesmo sentimentos e lembranças, embora cada qual com suas singularidades, estando abertos a partir da presentificação de elementos de suas histórias de vida e sonoras, elementos permeados de *significação-em-ressonância-com*. Com as experiências musicais musicoterapêuticas, permeadas e seguidas por indagações sobre o vivido, proporcionamos, em conjunto, o emergir de um espaço e tempo de resignificação de

¹⁹⁸ Segundo Bruscia (2000,p.237), nas práticas ecológicas em musicoterapia “o foco primário é promover a saúde em e entre os vários estratos sócio-culturais da comunidade e/ou ambiente físico. Ela inclui todos os trabalhos que focalizam a família, os locais de trabalho, a comunidade, a sociedade, a cultura ou o ambiente físico, seja porque a saúde da unidade ecológica está em risco, e conseqüentemente precisando de intervenção, ou porque a unidade causa ou contribui de algum modo para os problemas de saúde de seus membros”.

ações, percepções, lembranças, reações, representações etc. As ações, reações, falas, expressões, registros etc, todos os discursos manifestados e presentes no contexto escolar, não foram compreendidos como denúncia negativa ou delação sustentada na culpabilização de *outrem*, lógica que a educação bancária imprime. Nos diversos discursos (auto)silenciados, apreendemos mais para um *medo à exposição do não-saber* (como nos questionários quanto ao item sobre identificação apontando que 42 % optaram pelo anonimato completo e sem gravação de áudio). Agregando-se a esses dados, observamos, em diversos momentos, nossos olhares encontrando os olhares aflitos dos gestores e coordenadores quando da manifestação explícita dos conflitos, principalmente entre os docentes, escutando daqueles “*agora você já sabe todos os problemas da escola...viu tudo*” (sic).

Com a musicoterapia no contexto escolar, escutamos demandas, quer manifestadas explicitamente quanto veladas. Nas escolhas musicais dos alunos e dos demais atores, foi-nos possível *escutar diferentemente* sobre as diversas necessidades dos indivíduos e sobre a influência dos multifatores no comportamento dos sujeitos.

Como sustenta Barcellos (1992), “podemos expressar conteúdos, sentimentos e desejos através de músicas conhecidas (...) com ou sem letra, muitas vezes, quando é difícil dizer algo com as próprias palavras lançamos mão daquilo que já foi dito por outras pessoas e fazemos nossas as suas palavras” (p.25). Junto aos sujeitos, a música desvelava suas expectativas, dificuldades, necessidades, capacidades.

Nos processamentos sobre o vivenciado, emergia um momento de *recordar ou escutar outras existências*, encontrando semelhanças e diferenças entre si e possibilitando a ampliação de suas experiências.

Sustentados em nossa escuta musicoterapêutica, corroboramos com Freire (1970) ao afirmar que

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (p.92).

O autor ainda afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1970, p.92). Na descrição que realiza sobre os diálogos estabelecidos com camponeses, quer no próprio país de origem como

em outros *locus*, Freire (1992, p.49-50) dá-nos a conhecer (e nos faz lembrar) quais os *movimentos com-partilhados* que se fazem preementes realizar com vistas às mudanças:

De volta para casa recordava a primeira experiência que tivera muito tempo atrás na Zona da Mata de Pernambuco, tal qual a que acabara de viver. Depois de alguns momentos de bom debate com um grupo de camponeses o silêncio caiu sobre nós e nos envolveu a todos. O discurso de um deles foi o mesmo. A tradução exata do discurso do camponês chileno que ouvira naquele fim de tarde.

-Muito bem- disse eu a eles. – ***Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?***

Aceitando o seu discurso, preparei o terreno para minha intervenção. A vivacidade brilhava em todos. De repente a curiosidade se acendeu. A resposta não tardou.

-O senhor sabe porque é doutor. Nós, não.

-Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?

-Porque foi à escola, tem leitura, tem estudos e nós, não.

-E por que fui à escola?

-Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.

-E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?

-Porque eram camponeses como nós.

-E o que é ser camponês?

-É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.

-E por que ao camponês falta tudo isso?

-Porque Deus quer.

-E quem é Deus?

-É o Pai de nós todos.

-E quem é pai aqui nesta reunião?

Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei:

-Quantos filhos você tem?

-Três.

-Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?

-Não!

-Se você- disse eu- homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:

-Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (grifos nossos)

Com essa descrição nos lembramos das diversas situações onde os conflitos vinham a tona. No fechamento do dia da trans-formação uma expressão proferida por um gestor mostrou-nos o *silêncio-que-cala-existências* e o momento de seu enfrentamento: “...hoje foi um aprendizado saber que nós podemos fazer...só falta coragem... para inovar precisa coragem, este movimento não é fácil não...nós planejamos para isso acontecer, o dia mudou várias vezes, isso tudo por medo e

resistência”(sic).

Avançando à compreensão de atuações ou propostas destinadas à escola pública, Patto (2005) afirma, com veemência, qual atitude se faz preeminente alcançar:

penso que a única atitude coerente a tomar é repensar, com honestidade de propósitos e com a participação de todos os integrantes da vida escolar (pais, alunos, funcionários, administradores e professores), a política educacional, para que se possa identificar corretamente o inimigo e romper o círculo vicioso de acusações mútuas (p.36-7).

Continua afirmando,

(...) não há como negar que o momento é gravíssimo. A alienação, o individualismo, a frieza, a cegueira, a surdez e a tagarelice aprofundaram-se a olhos vistos. Mas se a consciência do oprimido (a maioria da população brasileira) não é totalmente lúcida, ela também não é totalmente alienada. É ambígua, contraditória –contradição que pode ser trabalhada pelo esclarecimento objetivo e subjetivo, rumo à emergência do que está silenciado. Não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode. Precisamos, mais do que nunca, insistir na reflexão, na crítica, na denúncia, na coragem de dizer que o rei está nu, recuperar a força do pensamento e da expressão que desvelam mentiras, camuflagens, ilusões e vão além do já-dito. (...) a transformação do modo de pensar o mundo e o homem e a si mesmo no mundo e na relação com os outros homens resulta em mudança no modo de ser social. Só assim passamos de *subalternos* a pessoas conscientemente históricas, a *protagonistas*. Só assim passamos de *pacientes* de vontades estranhas a *agentes*.(p.101)

Escutando diferentemente, os discursos dados a conhecer durante as ações musicoterapêuticas no contexto escolar de tempo integral foram (como o devem ser) compreendidos ou *escutados diferentemente*, como *expressões de existências*. Tão importante como as ações dos sujeitos que movimentaram a escola para a mudança, também suas (in)ações, que estiveram presentes no início da pesquisa, possibilitaram as indagações e posteriores reflexões, como aponta Patto (2005).

Através das ações musicoterapêuticas, os atores vivenciavam espaços e tempos de um *discurso com-partilhado* (partilhado em comum), proporcionando a *validação de outrem* (sua existência para o outro), bem como a própria *auto-escuta*. Possibilitaram aos sujeitos experiências que movimentavam suas *formas-de-fazer-contato-com*, gerando ações criativas e ricos momentos de cooperação, assemelhando-se a uma *sinfonia de intersubjetividades*, como uma reunião de sons, discursos, que traziam ao

desvelamento as subjetividades em mútua constituição. Propomos novas experiências auto e inter-perceptivas, tendo a música como mediadora dos movimentos internos.

Nos encontros musicoterapêuticos com os alunos bem como nas demais ações musicoterapêuticas junto ao contexto escolar, verificamos a conformação de uma “espiral sonora de desenvolvimento” (BARCELLOS, 1992 a), em que as experiências sonoro-musicais vivenciadas no compartilhamento grupal e/ou com o MT proporcionam diversos estímulos que ampliam a capacidade perceptiva e expressiva dos indivíduos fazendo emergir novas condutas e levar à proposição de novas situações.

Como decorrência dessas experiências, emergia, a partir do diálogo verdadeiro, ações caracteristicamente cooperativas. As mudanças ou *trans-formações* nos multifatores interinfluentes nas dificuldades de aprendizagem num contexto escolar de tempo integral surgiriam, assim, dos próprios sujeitos inseridos na realidade com a qual estão se constituindo e ao mesmo tempo conformando suas realidades.

Através da mediação do musicoterapeuta, numa *escuta diferenciada* conformada para escutar os variados discursos em seus variados *locus*, precisamos compreender as diferenças expressas não como opostas entre si, mas integrando-se e interinfluenciando-se. Pressupondo uma escuta permeada pela atitude de indagação constante, sem fechamentos, conformar-se-á como uma atitude de desobediência a tudo o que aprisiona a liberdade, a autenticidade, o pensar, o sentir e o agir. Não somente os atores da comunidade escolar foram movimentados à *trans-formação de suas existências*. Em nós, pesquisadores, percebemos, também, tanto a necessidade de avaliar e re-avaliar constantemente nossa prática e aportes teóricos, bem como ampliarmos nossa capacidade compreensão sobre os fenômenos. Para tal empreita, também precisávamos nos colocar ao desvelamento, nos mostrar em nossas subjetividades, refletindo sobre nossas reflexões, em contínua suspensão.

A partir da compreensão integral, conformamos a categoria seletiva, levando a uma *mudança de olhar* sobre os fenômenos, uma *trans-formação* do pensar, sentir e agir: *A dificuldade de APRENDIZAGEM É UMA disSONÂNCIA ENTRE PENSARSENTIRAGIR.*

5.3 O pensarsentiragir

Considerando a não-separatividade entre as diversas dimensões do Ser

Humano, também compreendemos a inexistência da dicotomia entre as dificuldades de aprendizagem e a aprendizagem. Para alcançarmos essa compreensão ampliada, sustentamo-nos em Merleau-Ponty ao afirmar sobre a necessidade do retorno à “fé perceptiva” como movimento fundante à ampliação de nossas compreensões. Para o autor (1964, p.156),

(...) a escolha dessa instância não fecha o campo das respostas possíveis (...). Interrogamos nossa experiência, precisamente para saber como nos abre ela para aquilo que não somos. (...) Simplesmente, quando mais não fosse para ver estas margens da presença, para discernir estas referências, para pô-las à prova ou interrogá-las, é preciso fixar de início o olhar sobre aquilo que nos é aparentemente dado (ibid.).

Acresceríamos à expressão “retorno à fé perceptiva” o re-visitar constante, não somente de conceitos mas de lembranças, ações, reações, emoções. *Ver novamente o conhecido*, buscando-lhes outros sentidos e muito mais sentidos e “perceber que há sempre mais sentidos além de tudo aquilo que podemos dizer”, como enfatiza Rezende (1990, p.17).

Em ressonância com a busca por outros sentidos, a música “Como uma onda no mar” (Lulu Santos), que também re-visitamos, aponta-nos rumo a esse horizonte que se faz necessário almejar: aprender e apreender outras compreensões e perspectivas diferentes *acerca dos e frente aos* fenômenos que se apresentam no cotidiano escolar (e em nosso mundo atual), possibilitando o surgimento de uma nova percepção sobre as dificuldades de aprendizagem que, por analogia, associamos à compreensão ampliada sobre o homem e o mundo ¹⁹⁹:

Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia

Tudo passa tudo sempre passará

as dificuldades de aprendizagem (ou as experiências ou fenômenos)
não se repetem tal qual ocorreram em espaços e tempos precedentes
(no mundo de nossas histórias de vida, junto a outros vínculos),

A vida vem ondas como um mar

Num indo e vindo infinito

mesmo semelhantes, não são as mesmas,
assim como, também, não somos os mesmos de outrora,

Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo,

Tudo muda o tempo todo no mundo

constituídos pelas aprendizagens (experiências) que vivenciamos nos
espaços-tempos da escola (da vida) e das subjetividades com as quais

¹⁹⁹ Para acessar a música utilize o DVD, faixa 1.

con-vivemos-com,
também, com nossas formas de interpretar e agir/reagir (os nossos discursos), modificamos esses espaços-tempos e subjetividades,

Não adianta fugir nem mentir pra si mesmo agora,
não conseguimos mais, na Educação (em nossa atualidade),
não-ver, não-ouvir, não-sentir o outro e nós mesmos,
não é possível continuarmos ensinando e aprendendo (vivendo)
através da *não-escuta,*
(*in*)*existindo* e nos expressando através de (*in*)*ações,*

Há tanta vida lá fora,
pois a escola (o mundo) na qual estamos inseridos,
está dentro de nós,
constituindo nosso espaço de vida psicológico,

Aqui dentro sempre, como uma onda no mar
assim como dentro de nós existem as possibilidades de
trans-formação, formações intra e inter-relacionais para *além de...*

Compreendidas em mútua constituição, homem-mundo, no processo ensino-aprendizagem as DA e as aprendizagens precisam ser apreendidas de forma diferenciada. Avançando na capacidade de aprender novas aprendizagens, Ruud (1990), com propriedade, nos mostra o quanto se faz necessário aprender e apreender novos textos psíquicos e uma atitude flexível e criativa, para atuar num mundo em permanente mudança:

(...) possivelmente, num futuro próximo, possamos necessitar de um “**ser humano improvisador**” como uma base para o **ser humano atuante**, que possa viver num processo onde a **estabilidade e a segurança interna**, como pressuposição e **resultado de sua capacidade de improvisar**, possibilitem a **flexibilidade psíquica**. Para que isso ocorra, torna-se necessário uma pessoa não apenas **apta a se reajustar** num mundo em mudança, mas uma pessoa que, em suas categorias verbais, **absorveu uma extensa porção da realidade** e onde a base para a experiência inclua **reações corporais, novos textos psíquicos** assim como a **compreensão dos processos culturais** e suas **interações com as estruturas políticas e econômicas da sociedade** (p.101) (griffo nosso).

No contexto escolar, ampliando para a Educação (e mais amplo para as circunstâncias da vida), não devemos entrar num processo de negação ou de inapreensão ou ainda (in)apreensão, que entendemos se configurando mais como *uma compreensão que não se alcança por diversas ordens* (internas e/ou externas, sem uma causalidade única). Mas, sim, se faz necessário nos permitir, *todos*, à tomada de

consciência sobre os fenômenos de nossas co-existências, analisando nossas subjetividades que possibilitam ou impedem de escutar o *outro* e a *nós* mesmos.

Na possibilidade de resolução das dificuldades de aprendizagem se faz necessário emergir um movimento que nasce no mesmo *lôcus* onde encontramos a aprendizagem: no silenciar da indagação, como mostra a figura 115 (em anexo ou no slide 23). Silêncio que é dúvida mas é o germinar de possíveis respostas, silêncio que é medo de errar mas é desejo de mostrar, silêncio que parteja, como diz Freire (1972), algo que proporciona mudanças. Como mostra a figura, esse silêncio materializado na expressão da criança, realmente, como afirmam Buarque e Salgado (2006), é um momento reflexivo que nasce, quer queiramos ou não, na escola. Contudo, fazê-lo durar a vida inteira depende de nós, adultos que educam (professores, gestores, coordenadores, funcionários, pais, profissionais das equipes e instituições etc), não suprimindo o momento rico da incerteza e da dúvida, do não-saber, em prol de certezas fechadas e acabadas, mas estimulando a expressão dos saberes individuais.

Encontrando-as inseparáveis, aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, resta-nos fazer *ressoar* os saberes do aluno em seu momento atual, constituído pelo mundo que o cerca, fazendo-o ir em direção ao mesmo mundo para transformá-lo.

Proporcionar mudanças sociais e mudanças na prática pedagógica somente será possibilitada através de experiências que trans-formam, *formem para além de*, suas percepções sobre os fenômenos educativos, modificando a forma como cada qual compreende ou lê os fatos de seu cotidiano. Somente a partir dessa consideração é que se torna possível proporcionar diversas formas de reflexão sobre as diferenças entre realidades, possibilitando mudanças emergidas das necessidades dos próprios sujeitos, e não impostas por outros, estranhos à sua realidade. Nesses espaços e tempos em que nos permitimos ensinar e aprender, entraremos em ressonância com a *educação autêntica* sustentada por Freire (1970), uma educação que “não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” *com* “B”, mediatizados pelo mundo” (p.98), possibilitando um *aprender trans-formador*.

Fechamos nossas discussões com dois discursos significativos, um advindo do fechamento do dia da trans-formação e outro na finalização da pesquisa. Começando pelo segundo, visualizamos em que aspectos a musicoterapia pode contribuir junto às ações de mudanças no espaço escolar: “*você me ensinou muito, até o jeito de falar com os pais, com as crianças. Eu consegui me lembrar nos momentos de conflito, do que você falou, e fiz diferente com os alunos. Com a musicoterapia a gente percebe que*

tudo que vem, vem com mais profundidade, com mais explicação. A gente aprendeu o por que mesmo, o embasamento. Não é só informação, pois a gente esquece. Mostrar com conhecimento, faz a gente enxergar de forma diferente. Com a musicoterapia a gente internaliza, vai mudando o comportamento”(sic) (grifo nosso).

Finalizando com o primeiro, o discurso de um aluno dá-nos a conhecer sobre a real contribuição que todos podemos alcançar com as mudanças: “*tia...eu nunca vou dislembrar desse dia*” (sic). Ou seja, compreender que as aprendizagens vividas marcam existências.

Com a mediação da música, numa perspectiva musicoterapêutica dentro do espaço escolar, verificamos que resgatamos a função da música contribuindo com a formação humana de forma integral. Proporcionamos, através das experiências musicais musicoterapêuticas um *abrir a escuta ao mundo intra e interpessoal*, favorecendo o vivenciar de novos *textos existenciais*.

Ao fechamento deste momento, dessa percepção, mantendo-a em constante atitude de suspensão, sustentamos que a compreensão multifacetada das dificuldades de aprendizagem somente será possível ser apreendida a partir de um “olhar diferenciado e ampliado” às mesmas, a partir de uma *mudança de olhar* sobre os fenômenos. Mas não somente uma mudança a partir de ver coisas novas nunca antes vistas. E sim uma transformação do olhar para as coisas já conhecidas, à possibilidade da retomada da percepção originária, anterior às representações.

Como afirma Alberto Tassinari, no posfácio de *O olho e o espírito* (Merleau-Ponty (2004), apontando sobre as discussões realizadas por Merleau-Ponty sobre a pintura de Cézanne:

(...) uma percepção originária olha as coisas como que pela primeira vez. (...) Antes da pintura, o pintor terá que perceber o mundo pela raiz. E esse dom não é um dom só do pintor. É de todos. O pintor, o filósofo e o escritor apenas o aperfeiçoam. ***Desaprendem para aprender de novo. E se isso é possível, desaprender para aprender de novo, é algo que pode ocorrer de muitas maneiras.*** Naquele que não é artista ou filósofo pode mesmo acontecer num movimento involutário, sem que se aperceba. E é justo aí que perceberia, como que em câmara lenta, a percepção se aprontando para dar origem ao percebido. ***É quando alguém, por exemplo, se volta para algo que lhe chama em meio aos afazeres cotidianos e sente formar um novo sentido, insuspeitado, para o que já via e conhecia de um outro modo.*** É esse vento repentino que me leva a olhar a copa agitada da árvore fora de minha janela e que me apanha antes que o percebido e o cotidiano se intrometam. Nessa surpresa, o tempo como que demora, como que pára um pouco e me dá o

presente em que traço da árvore o desenho- e que ela por sua vez também me desenha- da agitação de suas folhas e de seus galhos. É nesse coincidir de dois desenhos, que são um só, e no qual o que percebo como que o crio e o que crio como que já me esperava para desvendá-lo, que **percebo como se nunca tivera percebido. Ou que escrevo** (...). Uma percepção originária já é criação, expressão. Se a expresso novamente, haverá duas expressividades em jogo, a expressividade do mundo e a das linguagens expressivas (...) (p.147-8) (grifo nosso).

Colocando-nos em suspensão constante, nos é possibilitado o momento de re-visitarmos nossos conceitos, proporcionando uma re-leitura sobre os fenômenos em que seremos levados, inevitavelmente, à expressão diferenciada em cada espaço e tempo de nossas existências, possibilidades de *re-aprender a ver* o mundo.

CONSIDERAÇÕES EM CONTINUUM

*Não existiria som, se não houvesse o silêncio
Não haveria luz se não fosse a escuridão
A vida é mesmo assim: dia e noite, não e sim
Cada voz que canta o amor,
não diz tudo o que quer dizer
Tudo o que cala fala mais alto ao coração
(...) Nós somos medo e desejo,
somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que não sei dizer*

*Vou te contar, os olhos já não podem ver
Coisas que só o coração pode entender
(...) fundamental é mesmo o amor
é impossível ser feliz sozinho 🎵*



Uma indagação, como tantas outras, faz-se presente nesse momento, embora se configure como uma das questões originárias do estudo: O QUE É DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ? Respondê-la ou vislumbrar sua direção à resposta, nos fala muito mais do que apontar uma verdade ou afirmativa conclusiva. Diz sobre como compreendemos, agora, sobre as dificuldades de aprendizagem, conscientes de estarmos num movimento de constante suspensão e mutuamente constituídos pelo *olhar do outro* e o mundo que nos cerca e nossas ações.

Uma música se faz presente, nesse momento, embora sempre esteve em ressonância com o modo pelo qual compreendemos as coisas do mundo. Trazê-la para esse momento, importa mais o sentido de constante continuidade do que de fechamento. Iniciar com a música proporciona, também, abrir à escuta sobre outra possibilidade de entender as dificuldades de aprendizagem através de um “olhar” ou “escutar” diferente, ou melhor, realizando uma *leitura diferenciada* em que se faz necessário mudar a maneira de apreendê-las e percebê-las.²⁰⁰

Não existiria som, se não houvesse o silêncio

*não existe o momento de SABER,
se não existir o momento de NÃO-SABER*

Não haveria luz se não, fosse a escuridão

*não haveria o SABER, o conhecimento,
se não fosse a INDAGAÇÃO, a dúvida*

A vida é mesmo assim: dia e noite, não e sim

*Aprender é assim, ora com certezas,
ora com dúvidas, (in)certezas,
ora dificuldade de aprendizagem, ora aprendizagem
"eu não sei" e "eu sei" de mãos levantadas*

Cada voz que canta o amor, não diz tudo o que quer dizer

*Cada professor que fala do mundo,
das coisas que o Homem construiu
não diz tudo o que existe, o que sabe ou pode ensinar*

Tudo o que cala fala mais alto ao coração

*toda a dúvida que cala
fala mais do que o não-saber
fala de como cada um consegue, agora,
ler e escrever no mundo*

Silenciosamente, eu te falo com paixão

²⁰⁰ Para acessar a música “Certas coisas”, do compositor Lulu Santos, solicitamos que utilize o DVD faixa 20.

*Silencioso ou não, com muitas dúvidas,
o aluno com dificuldades de aprendizagem
expressa de várias formas, com todo o seu Ser*

Eu te amo calado, como quem ouve uma sinfonia
*o aluno com dificuldade de aprendizagem
ouve calado
considera o adulto ouvindo-o em seus saberes*

de silêncios e de luz
*adultos, pais, professores,
também cheios de dúvidas e de conhecimentos*

Nós somos medo e desejo,
*Nós e nossos alunos vivemos entre
o medo de não saber e o desejo de saber*

somos feitos de silêncio e som
*somos constituídos de momentos de refletir
sobre o que não sabemos
e momentos de mostrar o que sabemos*

Tem certas coisas que não sei dizer
mas as coisas que não vivi, ainda, não sei dizer

Vou te contar, os olhos já não podem ver
*o que quero dizer
é que só com a razão já não podemos
"ler e escrever" o nosso mundo*

Coisas que só o coração pode entender
*a constituição do Homem-Mundo
agora se lê através da emoção, do EMOCIONAR-SE
entrando em contato com o OUTRO*

Fundamental é mesmo o amor
*pois fundamental é a ação de ensinar-aprender,
uma relação dialógica
é impossível ensinar-aprender sozinho
É impossível ser feliz sozinho*

O resto é o mar, é tudo o que não sei contar
*o resto é a imensidão do Mundo e do Homem
tudo o que eu "ainda" não sei falar*

São coisas lindas que eu tenho pra te dar
são coisas lindas que falamos do "nosso olhar"

*sobre o mundo
que nós temos, ambos, pra ensinar-aprender*

O amor se deixa surpreender
e a aprendizagem, assim, se faz, se deixa acontecer

enquanto a noite vem nos envolver
até outra indagação ou dúvida vir nos envolver

fundamental é mesmo o amor
fundamental é a relação de diálogo com o outro

é impossível ser feliz sozinho
*porque é impossível aprender, amar, cantar, ser feliz
sozinho*

Ecoando em nós, música e poema, tornam-se um *texto único* que imprime uma *leitura diferenciada* sobre as dificuldades de aprendizagem. Solicita-nos a apreensão de outras formas de *ouvir, pensar e agir* sobre todos os multifatores interinfluentes que conformam as DA. Exige-nos aprendermos outros “textos psíquicos”, como apontara Ruud (1990).

No entanto, para alcançarmos uma compreensão ampliada sobre as DA, uma ação se faz necessária: conhecer *por dentro* o contexto onde se manifestam e os discursos que *dizem sobre*. Porém, não somente conhecendo-o a partir das formas dadas, já categorizadas através de documentos ou discursos (ação muitas vezes realizada), mas através de uma atitude observadora, de apreensão pela própria percepção (ação geralmente desconsiderada). No entanto, é preciso nos permitirmos *estar, com-viver, com-partilhar* espaços e tempos com os sujeitos que cotidianamente constroem e são construídos.

Outro aspecto importante aponta para um movimento de compreensão multidirecionada sobre as DA e os multifatores interinfluentes, considerando cada expressão manifestada pelos sujeitos da escola, como fontes de informações que falam sobre os alunos e suas circunstancialidades. A *leitura diferenciada* demanda vêr as DA expressas em todos os discursos e sob variadas formas e *locus* de existência, nas ações e reações de cada sujeito, nas falas e silêncios quer dos alunos, dos professores, dos pais, nas formas e recursos presentes ou ausentes no meio que circunda cada ator da escola de tempo integral.

Na diversidade de fatos e ações do contexto escolar consideramos a existência de um movimento de ligação entre todos os discursos: as condutas de aprendizagem dos alunos. Estavam presentes em todos os espaços e tempos de aprender, levando para cada um o que os demais lhes ensinavam. Se compreendermos que o aluno, com suas ações e reações faz essas ligações no que ainda está disjunto, na educação, poderemos compreender que esse universo complexo da realidade escolar é um só, em total interligação entre sujeitos e mundo.

Voltando nossa atenção para as figuras que abrem esse capítulo, percebemos que as mesmas bolas coloridas impressas nas paredes pelos adultos são encontradas nas ações das crianças ao pintarem os tocos de madeira. Pura coincidência? Não cremos. Compreendemos como movimentos ressonantes que evidenciam o quanto as ações dos professores influenciam nas ações dos alunos, bem como as ações e reações desses influenciam naqueles. Uma mútua interinfluência de existências.

Sustentamos, assim, a importância da coleta de informações diversificadas sobre os alunos com DA, integrando a lógica da multifatorialidade interinfluyente na aprendizagem. Consideramos que a integralidade dos dados possibilita uma compreensão ampliada das dificuldades de aprendizagem, favorecendo intervenções mais acertivas e minimizando a cristalização de quadros mais graves advindos dos numerosos insucessos escolares.

A ampliação da compreensão e ação frente as DA, requer um olhar que veja as manifestações das dificuldades de aprendizagem e da aprendizagem como duas dimensões não-dicotômicas, ambas elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem, pois não é possível separarmos o momento de aprender do momento da dúvida, o momento de um não-aprender.

No entanto, nem sempre os alunos (ou aquele que se percebe aprendiz) possui espaço e tempo para mostrar seu saber ou seu não-saber. O medo de mostrar e o desejo de fazê-lo, movimentos presentes nos ambientes educativos, ainda se encontram sustentados numa lógica, incorporada sem reflexão, na qual quem sabe fala, explana, explica, diz sobre o mundo, em oposição a quem não sabe, que se cala, só escuta e aceita sem questionamento. Essa lógica suprime momentos riquíssimos entre quem-sabe e quem-não-sabe, mantendo a segregação daquele que tem dúvida, que ainda não sabe, que se torna silenciado e permanece silenciando todas as suas expressões, fazendo-se existir pelo não-saber, pelas dificuldades de aprendizagem.

É no diálogo, na relação dialógica, que se ensina e se aprende em mútua influência. Não há, desta forma, certezas fechadas, finitas, bem como sujeitos sabedores de toda verdade e de todo conhecer. Encontramos, sim, a certeza de que o que sabemos é um pouco da imensidão que nos cerca, fazendo-nos, também, enquanto adultos, não-sabedores e em dúvida em vários momentos de nossa existência. Mas necessitamos ter coragem de assumir esses momentos, pois a lógica anterior impede que mostremo-nos em dúvida, impede-nos de existir enquanto aprendiz, fechando-nos em saberes enraizados em nossas histórias de vida e nas vozes dos outros-que-sabem-mais.

A dificuldade de APRENDIZAGEM É UMA disSONÂNCIA ENTRE PENSARSENTIRAGIR.

Como lemos a afirmativa acima? Como “a dificuldade de aprendizagem é uma dissonância entre pensar, sentir e agir”? Ou como “a aprendizagem é uma sonância entre pensar, sentir e agir”? Compreendemos como a dificuldade de aprendizagem e a aprendizagem, ambas em mútua constituição, são ora dissonância ora sonância, ora não estar em sintonia com o que nos solicita o mundo ora tirar (fazer soar) de nós tudo o que sabemos, num movimento constante de ressoar a partir do mesmo locus em que se conformam: o sentir mediando o pensar e o agir sobre o mundo.

Nesse momento, solicitamos o visualizar sons e imagens (do clip)²⁰¹ que trazem um re-visitar do *já conhecido* agregando-lhe outros matizes: sons, lembranças, imagens, sentimentos, cores, formas e muito mais. À música e ao poema, se juntam as imagens que expressam a unidade existente entre o momento de aprender e o momento do não-aprender. Mostram imagens que se configuram como lembranças para quem vivenciou as situações, mas recordações compostas de novos sentidos e muitos outros sentidos conformados no momento atual de outra escuta sobre o já conhecido. Escuta de outros sentidos que mudam os anteriores e, como consequência, a gama de sentimentos e representações formadas anteriormente.

Ao final, com a afirmativa sobre a mútua existência e constituição entre as dificuldades de aprendizagem e a aprendizagem, agregamos um exemplo de situação vivenciada por todos os ambientes educativos²⁰²: o momento de ser avaliado, de mostrar

²⁰¹ Para acessar o clip, utilize o DVD faixa 25.

²⁰² Trechos do filme “A vida no Paraíso”. Alguns cortes foram realizados, por nós, priorizando apenas as cenas que dizem sobre a mensagem que, por analogia ao filme, queremos expressar.

o que se sabe (no filme a apresentação do grupo num concurso de corais, permeado por intensa competitividade). Presentes nos sujeitos que se colocam ao enfrentamento da situação avaliativa estão diversos sentimentos, pensamentos e ações/reações: tensão, medo, vontade, preocupação, dependência da figura do professor, desestruturas de comportamento, angústia...muitos sentimentos e muitos movimentos internos e externos. Nesse momento tão complexo de ser avaliado, a manifestação do não-aprender se expressa, às vezes, em comportamentos inadequados em relação ao esperado pela norma: mostrar adequadamente a resposta certa com uma postura correta, silenciosa e contida (no filme vemos as posturas rígidas dos concorrentes e grupo de jurados). Os que não conseguem corresponder às ações formatadas, os alunos com dificuldades de aprendizagem e também os alunos especiais (no filme representado pelo sujeito com deficiência), são vistos, através da atitude natural, como problemas, desorganizados (como bem mostra as expressões faciais dos concorrentes e dos jurados). Como reação, geralmente intensifica-se as condutas como resposta às representações advindas do outro, daquele que imprime um olhar sobre os discursos proferidos.

Somente um olhar que compreende a essência e a história do sujeito, tangenciado por aprendizagens vivenciadas anteriormente (no filme o olhar atento da amiga que resignificou a “desestrutura” como a produção de um som já vivenciado, visto que em sua história também teve a oportunidade de resignificar suas angústias e dores), pode lhes dar *vez e voz*, proporcionando o mostrar do *saber* que possui nesse momento atual. O professor com essa escuta sensível (no filme a amiga), ressoando junto com o aluno com dificuldade de aprendizagem coloca-se como mediador junto a um momento de *saber-expresso-em-não-saber*, possibilitando ao aluno a possibilidade de expressar e conhecer novas formas de expressão. Acolhido, o aluno com dificuldade de aprendizagem e os demais alunos começam a resgatar as experiências aprendidas, as situações compartilhadas junto aos seus pares, alunos e professores. Percebendo-se como indivíduos que sabem, fazem emergir, com facilidade, suas aprendizagens, cada qual em suas múltiplas formas de interpretar e se inscrever no mundo. A consequência dessa consideração pela existência atual do outro se torna uma só: diminuem-se e até se extinguem as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento, os medos, as tensões. Eleva-se a auto-confiança possibilitando mostrar o que sabe, o que se aprendeu.

No entanto, num ambiente competitivo como o exemplificado (um concurso de

corais, com exposição pública, uma situação nunca vivenciada), o ressoar de experiências vivenciadas coletivamente fazendo emergir o som/saber-que-vem-de-dentro, não somente o grupo é mobilizado à expressão. Esse *saber-que-vem-de-dentro* encontra ressonância em outros sujeitos, em outras existências, fazendo vibrar corpos, trans-formar formas de pensar e mudando ações e reações. Dilui-se e extingue-se o clima de competitividade, as atitudes naturais, as formas e atitudes estereotipadas daquele que escuta (no filme, dos ouvintes) e emerge o ressoar de existências conformando espaços e tempos de com-vivência, vivenciar em partilha, em cooperação. A música, mediando essa existência mútua entre homens, possibilita a trans-formação das ações, das reações e mesmo do mundo em que todos se encontram. Impacta a todos! Muda suas existências! Muda a realidade!

Junto aquele que ensina (no filme o maestro, impossibilitado de estar presente junto ao grupo), ocorre a sensação de cumprir a meta almejada: ver que os alunos aprenderam, mostrando seus saberes, seus sons, mesmo sem a sua presença. Adquiriram a confiança necessária para enfrentarem as circunstâncias da vida e mostrarem-se conhecedores. Em sua trajetória do ensinar, o professor aprendeu-ensinando que somente através da mútua construção podia mudar o mundo dos sujeitos e de si mesmo, interno e externo, que construíam. A satisfação do docente (no filme manifestada pela expressão facial do maestro, esboçando um largo sorriso mesmo diante do infortúnio da dor e da ausência) entra em ressonância com a expressão do aprender pelo aluno em sua confiança ao mostrar seu saber. Porém, uma aprendizagem maior deve ser considerada nesse momento: quando quem ensina se encontra com seu próprio momento de aprender (no filme, quando a alma do maestro se re-encontra com suas lembranças infantis no momento de aprender), resignificando situações já vividas e imprimindo-lhes novos sentidos.

Nas palavras de Paulo Freire (1970), esse momento de ensinar torna-se um momento de aprender, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (p.78).

Sustentamos que as DA devam ser questionadas, possibilitando espaço-tempo significativo à sua compreensão ampliada, saindo das lógicas incorporadas acriticamente e possibilitando fazer desvelar através das DA à perspectiva pela qual alcançarão sua resolutividade.

As dificuldades de aprendizagem seriam, assim, percebidas para além da manifestação, pelo aluno, do não-aprender competências curriculares ou

comportamentos, manifestando-se através de ações expressivas impregnadas de mensagens referentes ao seu não-aprender. Para compreendê-las importaria mais nos perguntarmos, constantemente, quais elementos auto-expressivos os alunos utilizam para *falarem* de seus déficits, e muito menos rotulá-los pela não inserção na normatização social.

Com o estudo que realizamos, a aprendizagem que obtivemos à compreensão ampliada das DA possibilita trazer para a Educação a contribuição dessa *escuta diferenciada* sobre os fenômenos, tão presente na musicoterapia, com sua gênese na percepção e na presença das expressões criativas como desveladoras de essências e capazes de movimentar-ações-de-existências.

REFERÊNCIAS

AXLINE, Virginia Mae. **Ludoterapia**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1972.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo e ILARI, Beatriz. A influência da família e da escola no desenvolvimento do canto das crianças de dois a seis anos de idade. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, III, 2007, Salvador: EDUFBA. **Anais do 3º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Salvador. p.218-223.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. **A musicoterapia no tratamento do distúrbio de conduta do paralisado cerebral**. (monografia), Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1975.

_____. **Cadernos de musicoterapia 1**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992(a).

_____. **Cadernos de musicoterapia 2**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992(b).

_____. **Cadernos de musicoterapia 3**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1994.

_____. **Cadernos de musicoterapia 4**, Etapas do processo musicoterápico ou para uma metodologia de musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

_____. **Musicoterapia: Alguns escritos**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. um manual prático, 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENENZON, Rolando O. **Manual de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

_____. **La nueva musicoterapia**. Argentina: Lumen, 1998.

BEYER, Esther (org). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BLASCO, Serafina Poch. **Compendio de Musicoterapia I**. Espanha, Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.,1999.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação-uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BOSSA, Nádía Aparecida, OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**, 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

- BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artemed, 2002.
- BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- BUARQUE, Cristovam e SALGADO, Sebastião. **O berço da desigualdade**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, Grupo Santillana, 2006.
- CABALLO, Vicente E. e SIMÓN, Miguel Ángel (coord.). **Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente- Transtornos Específicos**, São Paulo: Livraria Santos Ediora, 2005.
- CABRAL, Álvaro e NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**, São Paulo: Cultrix, 1989.
- COELHO JÚNIOR, Néelson e CARMO, Paulo Sérgio. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991.
- COPALBO, Creusa. Ação e situação em Merleau-Ponty: o sentido intersubjetivo da historicidade. In: VALVERDE, Monclar (org.). **Merleau-Ponty em Salvador**. Salvador: Arcádia, 2008.
- COSTA, Clarice Moura. **O despertar para o outro: musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1989.
- COSTA, Clarice Moura. A Escuta Musicoterápica. FÓRUM PAULISTA DE MUSICOTERAPIA, I, 1999, São Paulo: Apemesp. **Anais do I Fórum Paulista de Musicoterapia**. São Paulo. p.37-41.
- DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia: CEGRAF/UFG: São Paulo: EDUC- Ed. da PUCSP, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 1ª ed. (2ª impressão), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FONSECA, Afonso Henrique Lisboa da. **Grupo: fugacidade, ritmo e forma: processo de grupo e facilitação na psicologia humanista**. São Paulo: Ágora, 1988.
- FREGTMAN, Carlos Daniel. **Corpo, Música e Terapia**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em educação; 10)
- GINGER, Serge e GINGER, Anne. **Gestalt: uma terapia do contato**. São Paulo: Summus, 1995.
- GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos)

GOIÁS.Secretaria da Educação do Estado de Goiás- Seduc. **Projeto Piloto Escola de Tempo Integral**. Julho/2006. (projeto).

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUERRA, Leila Boni.- **A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria- modos de fazer** , Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

GRANJA, Carlos, Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**, São Paulo: Escrituras Ed., 2006 (Coleção Ensaios Transversais, no. 34).

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. rev. e aum., Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia** (trad. Artur Mourão), Lisboa, Portugal: Edição 70, 2000.

LEWIN, Kurt. **Teoria de Campo em Ciência Social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

_____. **Princípios de Psicologia Topológica**. São Paulo: Cultrix, Ed da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Teoria dinâmica da personalidade**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1964.

_____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte- MG: Interlivros de Minas Gerais, 1975.

_____. **Fenomenologia da Percepção**, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952**. São Paulo: Martins-Fontes, 2006. (Psicologia e pedagogia).

MILLECO FILHO, Luís Antônio. **É preciso cantar- Musicoterapia, cantos e canções/ Luís Antônio Milleco Filho, Maria Regina Esmeraldo Brandão, Ronaldo Pomponét Milleco**, Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

MORATO, Cristina e MARQUES, Rodrigo Vieira (org). **Fenomenologia da experiência: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal**. 3ª ed. ver.e amp.,Rio de Janeiro: LTC, 1985.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do. **A Musicoterapia no contexto escolar: uma “escuta diferenciada”**. Monografia (Especialização em Musicoterapia na Saúde Mental)- Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 1999.

NASCIMENTO, Sandra Rocha e MASSARANI, Melina Helena. A Escuta musicoterapêutica no contexto escolar: ouvir-ver uma paisagem sonora. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, IX, 2009, Ano 3, nº 3, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas/UFG: Programa de Pós-graduação em Música. **Anais do 9º SEMPEM- Seminário Nacional de Pesquisa em Música**. Goiânia. p.176-180.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PARIZZI, Maria Betânia.- O canto espontâneo como manifestação do desenvolvimento cognitivo-musical da criança. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3, 2007, Salvador-BA: EDUFBA. **Anais do 3º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais/ Escola de Música, Programa de Pós-graduação; Diana Santiago e Ricardo Bordini (org.), Salvador. p.107 -114.**

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar- história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 3ª reimpressão, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6).

_____. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PÓLIT, Víctor Muñoz. **Musicoterapia Humanista- um modelo de psicoterapia musical**. México: Ediciones Libra, 2008.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual....., 2008. (Material impresso)

QUEIROZ, Gregório J. Pereira de. **Aspectos da musicalidade e da música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica**. São Paulo: Apontamentos Ed., 2003.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38)

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-terapia: o processo grupal: uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e holística**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Gestalt-terapia de curta duração**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **O ciclo do contato: temas básicos na abordagem gestáltica**. 4ª ed. rev., São Paulo: Summus, 2007.

RUDIO, Franz Victor. **Orientação não-diretiva na educação, no aconselhamento e na psicoterapia**. 12ª ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

RUUD, Even. **Caminhos da Musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1990.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 13ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SMITH, Maristela. Avaliação em Musicoterapia. JORNADA PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA, I, 2003, Curitiba-PR: Griffin Gráfica e Editora. **Anais da I Jornada Paranaense de Musicoterapia, V Fórum Paranaense de Musicoterapia, II Encontro Paranaense de Musicoterapia**. Curitiba-PR. p. 45-54.

STRAUSS, Anselm e CORBIN Juliet. **Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed., Porto Alegre: Artemed, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v.5)

VITOR DA FONSECA.- **Introdução às dificuldades de aprendizagem**, 2ª ed. ver. aum., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola**. Guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores. 22ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 11ªed. ver. e ampl., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. 2ª ed. ver. e ampliada, São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DISCOGRAFIA

Disponível em < <http://vagalume.uol.com.br/> >.

KOLLING, Ir. Míria. **Cantar Brincando...Brincar Cantando!** (cd), São Paulo: Paulus, 2006.

VIDEOGRAFIA

CANTET , Laurent. **ENTRE OS MUROS DA ESCOLA**, filme adaptado do livro de François Bégau deau Prix France Culture Telerama, 2006. Prêmio Palma de Ouro, como melhor filme estrangeiro.

POLAK, Ray. **A VIDA NO PARÁÍSO**. Sonet Film, GF Studios.

SITES

Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2009/2010. Secretaria de Estado da Educação (Seduc), 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes2009.pdf>>. Acesso em: 03/02/2010.

CORREIA, Luís de Miranda e MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las?**, BD-Biblioteca Digital- Coleção Educação, s/ local: Porto Editora, s/ data. Disponível em: <http://escolas.ccems.pt/AG_Escolas_de_Marrazes/seae/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf> .Acesso em: 26/2/2009 às 16:12h.

Gonçalves, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, nº 2 - Educação Integral, 2º semestre 2006. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/reflexoes_ed_integral.pdf >. Acesso em: 23/04/2008.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em:03/02/2010.

Índice de Desenvolvimento Humano- IDH Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/idh/idh/index.htm>>. Acesso em: 03/02/2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep /MEC- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345> .Acesso em:03/02/2010.

NJCLD. Definition of Learning Disabilities for Ongoing Assessment in Schools III – 258a, In: **Relevant Paper National Joint Committee on Learning Disabilities**, Reference this material as: National Joint Committee on Learning Disabilities, 1998. Disponível em <<http://74.125.93.104/search?q=cache:kQ8AFKf0bpQJ:www.ldonline.org/%3Fmodule%3Duploads%26func%3Ddownload%26fileId%3D465+NJCLD&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em:09/04/2009.

NOGUEIRA, Monique Andries – **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância**, UFG, s/ data. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07213int.rtf> .Acesso em:02/05/2006.

Plano Nacional de Educação, 2001 - Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilPlanonacionaldeeducacao.pdf>>. Acesso em: 03/02/2010.

Programa Mais Educação- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04/01/2010.

Plano Estadual de Educação 2008-2017. Secretaria da Educação, Goiás, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/plano_estadual_educacao/plano_estadual.pdf>. Acesso em: 03/02/2010.

SILVA, Léo. **Sua atitude pode influenciar o resultado de seus alunos?** . Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ93.htm>> (publicado em 25 de outubro de 2005). Acesso em: 24/06/2008.