

MAURA ASSAD PIMENTA NEVES

**PSICOLOGIA ESCOLAR E MÚSICA:
MOBILIZANDO AFETOS E PROMOVENDO
VIVÊNCIAS NA CLASSE DE RECUPERAÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2015

MAURA ASSAD PIMENTA NEVES

**PSICOLOGIA ESCOLAR E MÚSICA:
MOBILIZANDO AFETOS E PROMOVENDO
VIVÊNCIAS NA CLASSE DE RECUPERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^aDr^a. Vera Lucia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t370. 15
N518p

Neves, Maura Assad Pimenta.

Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vi-
vências na classe de recuperação / Maura Assad Pimenta Neves. –
Campinas: PUC-Campinas, 2015.
146p.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Cam-
pinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Música na educação. 3. Afeto (Psicologia).
4. Salas de aula. 5. Psicologia educacional. 6. Educação do adolescen-
te. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica
de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psico-
logia. III. Título.

18. ed. CDD – t370.15

MAURA ASSAD PIMENTA NEVES

**PSICOLOGIA ESCOLAR E MÚSICA:
MOBILIZANDO AFETOS E PROMOVENDO
VIVÊNCIAS NA CLASSE DE RECUPERAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof^aDr^a Vera Lucia Trevisan de Souza



Prof^aDr^a Raquel Souza Lobo Guzzo



Prof^aDr^a Silvia Maria Cintra da Silva

PUC-CAMPINAS

2015

Com amor, dedico aos meus pais pelo investimento em minha educação e incentivo nos campos da Psicologia e da Música.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, por sua dedicação como orientadora e pela contribuição inestimável neste trabalho, sem você ele não seria possível. Muito obrigada por sua generosidade, pela confiança e pelo compromisso com a nossa formação.

Aos gestores, professores e alunos da escola, a qual foi **cenário** desta pesquisa, pela confiança em mim depositada, pela parceria estabelecida e por possibilitarem que este trabalho fosse desenvolvido. O modo como me receberam e me acolheram jamais será esquecido. Aprendi muito com vocês.

Às professoras Raquel Souza Lobo Guzzo e Claisy Maria Marinho-Araújo pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Às colegas de grupo Lilian Aparecida Cruz Dugnani, Juliana Soares de Jesus e Eveline Tonelotto Barbosa Pott por, desde a minha chegada ao grupo, contribuírem com o conhecimento adquirido em seus anos de PROSPED. Pela convivência, parceria, partilhas teóricas e de experiência, pela cooperação e, sobretudo, pela paciência. Meu reconhecimento e agradecimento a vocês.

Aos membros e colegas do grupo PROSPED, Magda Venancio, Paula Costa de Andrada, Ana Paula Petroni, Lúcia Pissolatti, Jeferson Bordignon, Luciana Miyuki, Fernanda Medeiros, Cassio Oliveira, Luana Oliveira, Marília Cavani, Larissa Coral, Thais Leite, Laíssa Hein, Guilherme Arinelli, Felipe Donadon, Christian Carvalho, obrigada pelas reflexões, risadas, pelo compartilhamento de angústias e conquistas.

Aos meus pais, Mauro e Raquel, e minha irmã, Rebeca por sempre caminharem ao meu lado, me acolhendo nos momentos de ansiedade e angústia e compartilhando as alegrias das conquistas ao longo do caminho. Pela escuta paciente em diversos momentos e inúmeras reflexões que me possibilitaram configurar sentidos e significados acerca de minha trajetória nesta pesquisa e na vida. E, novamente, **à minha irmã, Rebeca**, pelo companheirismo e pelas leituras que tanto me ajudaram quando eu não era mais capaz de enxergar os erros. Vocês são minha base e meu equilíbrio.

Em memória aos meus avós, Newton Pimenta Neves e Adonis Assad. Agradeço por deixarem o legado acerca da importância dos estudos.

Às minhas amadas avós, Iolanda e Orides, pela torcida e admiração incondicionais.

Aos meus tios e primos, por compreenderem minhas ausências no decorrer deste período, e pelo incentivo, carinho e admiração a mim dedicados. Vocês são essenciais.

A todos os amigos pelo apoio em relação a minha escolha pelo mestrado e pelos bons afetos, sempre demonstrados, os quais foram de grande importância neste caminhar.

Ao meu saudoso psicólogo, J. Claury Linde (em memória), por me despertar, ainda durante a adolescência, para a importância da Psicologia e por ter me ajudado a me encontrar em meio a tantos sentidos e significados que estavam perdidos em minha vida. Minha eterna gratidão.

À minha professora de canto, Sonia Di Moraes, por acreditar no meu potencial para a música desde os tempos de Projeto Guri e cuja garra e competência para a realização de trabalhos, tão difíceis quanto belos, foram fontes de inspiração para a minha atuação neste projeto. E, ainda, pelo apoio e generosidade ao disponibilizar materiais de canto para o ensaio do coral dos quais eu não dispunha. Minha admiração e meu agradecimento a você.

Ao professor de teatro, Gerê Canova, pelo apoio técnico com o cenário e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao maestro do coral da PUC-Campinas, Nelson Silva, pelos inúmeros ensinamentos durante o período em que fiz parte do coral.

Às professoras do curso de Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, Monica Gobitta, Isabel Cristina Dib Bariani, Márcia Imaculada de Souza e Silvana Brandão, que por meio de suas aulas e supervisões de estágio tanto me ensinaram e introduziram em minha trajetória a Psicologia Escolar e da Educação, a Psicologia Histórico-Cultural e o trabalho com adolescentes. Esse trabalho tem muito de vocês.

Aos professores do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia, Leopoldo Pereira Fulgencio Jr., Raquel Souza Lobo Guzzo e Marcia Hespanhol Bernardo, pela dedicação e pelos ensinamentos que tanto contribuíram para o nosso aprendizado e para a realização deste trabalho.

Aos colegas de Mestrado do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões possibilitadas e pelos bons momentos vividos.

A Amélia, Elaine e Carol, secretárias do Programa, pela atenção e paciência em responder minhas dúvidas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, possibilitando a minha dedicação integral ao mestrado.

A música expressa o que não pode ser dito em palavras mas não pode permanecer em silêncio.

(Victor Hugo)

RESUMO

Neves, Maura Assad Pimenta. *Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*. 2015. 146p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.

O presente estudo está integrado às ações do grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, que se insere na linha de pesquisa Prevenção e Intervenção Psicológica, do programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tem como objetivo analisar de que modo a intervenção com música com foco nos afetos e na expressão dos alunos promove a mudança da sua relação com a classe de recuperação. Para tanto, adotamos como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski, seu principal representante. Tomaram-se como sujeitos alunos de duas classes de recuperação intensiva, do Ensino Fundamental II. Estabeleceu-se parceria com a coordenadora pedagógica e três professoras. O cenário da pesquisa-intervenção foi uma escola pública da rede estadual da região sudoeste de Campinas/SP. Os procedimentos de construção de informações utilizados foram: observações da/na escola; conversas com as professoras e com a equipe gestora; observações nas salas de aula; atividades com materialidades mediadoras como músicas, vídeos e filme; diálogos entre e com os alunos; devolutivas escritas por eles ao final dos encontros; composições dos alunos; confecção do cenário; confecção de CD e entrevista semiestruturada com as professoras. A pesquisa possibilitou concluir que a música se revela como uma materialidade potente na transformação de emoções e sentimentos, configurando sentidos e significados, sendo, portanto, uma ferramenta para o trabalho do psicólogo escolar e para educadores que tenham como intenção afetar os alunos de modo a promover sua expressão, o interesse e o envolvimento pelos conteúdos escolarizados e o conseqüente desenvolvimento para a apropriação de novos conteúdos curriculares. Percebemos, ainda, que trabalhos envolvendo a música e a arte em geral, quando realizados em parceria com educadores, promovem a criação de um novo espaço na e para a escola, o qual favorece a ampliação dos modos como seus atores se relacionam. Por fim, as intervenções possibilitaram que os alunos da classe de recuperação bem como os educadores modificassem a concepção que se tinha dessas classes, uma vez que o trabalho ampliou o olhar para as potencialidades dos alunos que a frequentam.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia da Arte, Música, Adolescente, Classe de recuperação.

ABSTRACT

Neves, Maura Assad Pimenta, Educational Psychology and Music: mobilizing affections and promoting experiences in Special Classes. 2015. 146p. Masters Dissertation (Master Degree in Psychology) - Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Life Sciences, Postgraduation Program *Stricto Sensu* in Psychology, Campinas.

This study is integrated to the actions of the research group Constitution Processes of the Subject in Educational Practices (Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas) – PROSPED, which is inserted on the research line of Psychological Intervention and Prevention, the Postgraduate *Stricto Sensu* in Psychology Program at the Pontifical Catholic University of Campinas. This study aims to analyze how music intervention, focusing in affection and students' expressions, promotes changes on the relation to Special Classes. These Special Classes are designed for students who have not achieved the minimum score in regular school tests. Therefore it was assumed as the theoretical-methodological perspective the Historical-Cultural Psychology, especially Vigotski's concepts, its main representative. The subjects of this research were students from two Special Classes in Elementary School. A partnership with three teachers and one pedagogical coordinator was established. The research-intervention scenario was a public state school located on the southeast of Campinas, São Paulo, Brazil. The procedures for data collection were: school's observation, conversations with teachers and the management team, classroom's observation, activities using materiality mediators like songs, videos, and movies, and also, dialogs with students and feedbacks written by them at the end of the meetings, students' compositions, scenarios creation, CD's recording, and semi-structured interviews with teachers. The research results showed that music presents itself as a powerful materiality in the transformation of emotions and feelings, setting senses and meanings, and configuring itself as a work tool for educational psychologists and educators who intend to affect students not only to promote their expression, interest, and involvement on the schooled content, but also to stimulate the development for the appropriation of new curricular contents. It was also noticed that studies developed in partnership with educators, involving music and general art, promoted the creation of a new environment *in* and *for* the school, which supports the expansion of how people relate. Lastly, the interventions from this study enabled Special Classes' students and educators to modify their concepts about these classes; they expanded their look to the student's potential who attended to it.

Key-words: School and Educational Psychology, Psychology of Art, Music, Teenagers, Special Classes.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 1.1. Um recorte acerca da concepção de desenvolvimento do psiquismo humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural..... | 23 |
| 1.2. Formação de conceitos, pensamento por conceitos e a mudança dos interesses: A adolescência em questão | 25 |
| 1.3. A Música como mediação do trabalho do psicólogo na escola..... | 31 |
| 1.4. A recuperação escolar na rede estadual de São Paulo: um breve histórico..... | 37 |
| 1.4.1. A Recuperação Intensiva..... | 45 |
| CAPÍTULO 2 – MÉTODO..... | 49 |
| 2.1. Procedimentos éticos..... | 49 |
| 2.2. Concepção metodológica: a lógica da dialética | 50 |
| 2.3. O Contexto da pesquisa..... | 53 |
| 2.4. O Cenário da pesquisa..... | 55 |
| 2.4.1. As classes de recuperação intensiva..... | 56 |
| 2.5. Caracterização dos Sujeitos..... | 56 |
| 2.5.1. Os alunos do 7º ano | 57 |
| 2.5.2. As professoras do 7º ano | 58 |
| 2.5.3. Os alunos do 9º ano (8ª série)..... | 58 |
| 2.5.4. A professora do 9º ano (8ª série)..... | 59 |
| 2.6. Delineamento da Pesquisa..... | 60 |
| 2.7. Fontes de Informações | 67 |
| CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 71 |
| 3.1. Mobilizando afetos na classe de recuperação..... | 71 |
| 3.2. Mobilizando o envolvimento com as atividades propostas..... | 86 |
| 3.3. A música promovendo a mudança da concepção de classe de recuperação por alunos, professores e gestores..... | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICES..... | 115 |
| Apêndice 1 – Modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento..... | 115 |
| Apêndice 2 - Roteiro de entrevista com os alunos | 118 |
| Apêndice 3 - Roteiro de entrevista com as professoras..... | 119 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice 4 - Quadro de atividades do 7º ano | 121 |
| Apêndice 5 - Quadro de atividades do 9º ano (8ª série) | 128 |
| Apêndice 6 - Produzindo sentidos: o percurso da análise das informações | 134 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo está integrado às ações do grupo de Pesquisa *Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas* –PROSPED, da linha de pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica*, do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A escolha por ingressar no mestrado e realizar esta pesquisa ocorreu por diversos motivos, dentre eles a minha experiência com pesquisa ao longo da graduação em Psicologia. Realizei Iniciação Científica, em outra linha de pesquisa, e esta experiência me proporcionou compreender a relevância da produção científica, tanto para a disseminação do conhecimento, como para a formação pessoal e profissional. Porém, este meu contato inicial com a pesquisa ocorreu concomitantemente ao momento em que eu conhecia outras abordagens teóricas da Psicologia. E, assim, a minha identificação com as bases epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural foi se constituindo ao longo do curso. Este fator, somado ao meu interesse pela educação e pelas artes, sobretudo a música, levou-me a conhecer e, posteriormente, ingressar como mestranda, o grupo PROSPED.

O interesse pela música foi despertado em mim logo na infância, a partir do contato com apresentações de músicos da família, o que me instigou a participar de corais desde os sete anos de idade. Essa experiência inicial aumentou a vontade de aprender a cantar, me levando a fazer aulas de canto, violão e teclado, aulas de teatro, para lidar com o palco e o público, e integrar bandas. Essas atividades, exercidas até hoje como *hobbies*, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao longo da dissertação, iremos nos referir à arte e à música, muitas vezes, como materialidade mediadora, nomenclatura que tem sido adotada por nosso grupo por

compreendermos que as diferentes expressões artísticas, tais como: filmes, fotografias, reproduções de artes visuais, textos literários, músicas etc, se constituem como produções humanas, por isso materialidade, e permitem acessar o sujeito por meio da mediação. Utilizamos a arte em suas diversas modalidades como instrumento de pesquisa e intervenção, por considerá-la síntese do acontecer humano que integra suas dimensões cognitiva, afetiva e histórica. Ao nos defrontarmos com uma materialidade artística, estabelecemos com ela uma relação especular, que tem no centro a contradição expressa na obra e constituidora do nosso modo de ser. Daí sua validade como instrumento de pesquisa e intervenção (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

Já durante os meus estudos na graduação interessei-me em trabalhar com adolescentes. Esse interesse surgiu no segundo ano da faculdade quando cursava a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento do Adolescente. Naquele momento, me foi apresentada uma visão desnaturalizante da adolescência e, desde então, tornou-se impossível olhá-la sob a ótica do senso comum e das abordagens naturalistas. Passei a compreender que a adolescência não é um fenômeno natural, inerente à dimensão biológica, mas uma construção social, criada pelo próprio homem em um dado momento da história (Bock, 2004). Desta perspectiva, a adolescência não é universal e, portanto, é vivenciada por cada um de modo singular a depender do contexto de relações que estabelece com o meio social (Vigotski, 1934/2012).

O interesse e escolha pela escola como área de atuação da Psicologia e campo desta pesquisa também teve origem nos anos iniciais da graduação. Algumas disciplinas foram fundamentais para tal escolha, como Psicologia e Educação, Psicologia Social e Teorias Críticas, as quais eram ministradas por professoras da área da Psicologia Escolar. Essas disciplinas me possibilitaram entrar em contato com uma concepção

crítica de homem e compreender o seu desenvolvimento a partir da relação dialética que estabelece com o meio social.

Dá também a escolha pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem como sujeito histórico, constituído no e pelo social (Vigotski, 1925/2008). Nesta abordagem, compreende-se que é na interação com outros homens e pela apropriação da cultura, sobretudo por intermédio da fala, que o homem passa de homem natural à homem cultural, pois, nesta relação dialética e permanente com o meio, as funções elementares, que fazem parte do arcabouço biológico do sujeito, ganham qualidades de superiores, tornando-o capaz de se apropriar de modos de funcionar mais elaborados (Vigotski, 1934/2003). Neste sentido, para esta abordagem, o meio não exerce somente uma influência sobre o sujeito, mas é a fonte de seu desenvolvimento. E nesta compreensão, a escola tem um papel fundamental ao ser a instituição incumbida de transmitir os conhecimentos científicos historicamente construídos aos sujeitos que a integram (Friedrich, 2012).

Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, linguagem, pensamento, formação de conceitos, emoção, vontade e imaginação, acontecerá a partir da relação do sujeito com o meio, em um movimento dialético permanente, pela mediação da cultura, desde seu nascimento. O desenvolvimento destas funções psicológicas dá um salto qualitativo na adolescência, quando o sujeito começa a ser capaz de fazer abstrações e generalizações e pensar por conceitos. O pensamento por conceito é a principal função que diferencia o modo de pensar da criança e do adolescente, e é aquela que irá favorecer a apreensão dos conteúdos científicos transmitidos na escola (Vigotski, 1934/2012).

Por ter esse papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, nos preocupamos com o modo como a escola vem sendo significada pelos seus diversos atores, sobretudo

pelos alunos “diagnosticados” pela escola como aqueles com perfil de classe de recuperação. Identificadas as dificuldades de aprender segundo a escola, o aluno é escolhido para integrar a classe de recuperação, mas precisamos pensar que a aprendizagem é parte do desenvolvimento, e se este se dá na relação dialética entre sujeito e meio, não nos parece plausível a ideia de que a “dificuldade de aprendizagem” é uma característica do aluno, mas algo que se revela diante de uma relação entre aluno e escola, o que nos leva a questionar se a escola vem conseguindo cumprir com o seu papel de ensinar os conhecimentos escolarizados.

Há anos vêm sendo criadas alternativas na busca de solucionar os problemas de aprendizagem, como é o caso das classes de recuperação (Caldas, 2010). O histórico sobre a criação das classes de recuperação na rede estadual de São Paulo será apresentado em um dos capítulos da fundamentação teórica deste trabalho, mas, neste momento introdutório da temática cabe o questionamento: tanto tempo de investimento não deveria resultar em avanços no encaminhamento da questão do baixo desempenho dos alunos no que concerne à apropriação de conhecimentos considerados básicos como Português e Matemática?

No estado de São Paulo, em 2012 foi promulgada uma Resolução da Secretaria da Educação que discorre sobre os mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. De acordo com os artigos 1º e 2º desta resolução, dentre os mecanismos de apoio aos processos de ensino, os estudos de recuperação devem ser oferecidos pela escola para assegurar ao aluno o direito de aprender e de concluir seus estudos dentro do itinerário regular do ensino fundamental ou médio previsto em lei (Resolução SE nº 02, 2012).

Os estudos de recuperação distinguem-se pelos momentos em que são oferecidos e pelas metodologias utilizadas em seu desenvolvimento, sendo dois os modelos de

classe oferecidos: recuperação contínua e recuperação intensiva. A recuperação contínua se caracteriza pela atuação de professor auxiliar em classe regular do ensino fundamental e médio, enquanto que na recuperação intensiva, direcionada a alunos do ensino fundamental, são formadas novas classes com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, diagnosticada pelos professores, e que funcionam ao mesmo tempo em que as classes regulares, oferecendo atividades de ensino diferenciadas e específicas (Resolução SE nº 02, 2012).

A partir de intervenções do nosso grupo de pesquisa em escolas públicas, encontramos modelos de salas de recuperação intensiva que se enquadram somente em parte nesta definição apresentada pelo Governo do Estado de São Paulo. As salas têm sido compostas por menos alunos se comparadas às regulares, o que é um dos critérios para a sua formação, porém, o conteúdo estudado é o mesmo e, por vezes, ensinado da mesma forma que na sala regular. Isso nos leva a questionar a efetividade do projeto.

Diante da necessidade da criação de diferentes modelos de classes de recuperação, nós questionamos a qualidade do ensino que tem sido ofertado nas escolas e, sobretudo, as estratégias de ensino que têm sido adotadas em sala de aula: haveria outros meios de ensinar os conhecimentos escolarizados, de modo a favorecer a atribuição de sentidos ao processo de ensino-aprendizagem antes de os alunos serem direcionados às classes de recuperação ou reforço?

Ao nos propormos a utilizar a arte¹ como materialidade mediadora, contemplada nesta pesquisa pela música, interessa-nos compreender de que maneira ela pode contribuir para o desenvolvimento e constituição do sujeito. O nosso interesse reside

¹ Nosso grupo de pesquisa tem proposto atividades artísticas como estratégias de intervenção nas escolas, denominadas de materialidades mediadoras (Barbosa & Souza, 2015; Petroni & Souza, 2014; Souza, Petroni & Dugnani, 2011; Venancio & Souza, 2011).

especialmente na Psicologia da Arte, o que significa voltar nosso olhar para o que a arte pode vir a provocar nos sujeitos, de que maneira eles podem ser por ela afetados.

A apreciação de uma obra de arte, segundo Petroni & Souza (2014), é capaz de promover a configuração de novos sentidos no seu apreciador, pois, ao ser criada e finalizada, a partir dos sentidos atribuídos pelo seu criador, a obra de arte permanece aberta para ser completada e para que outros sentidos sejam atribuídos pelo seu fruidor. E mesmo que se revele de formas diferentes às pessoas, sempre haverá algo a ser dito ou pensado a partir dela, o que a faz se configurar como uma forma de linguagem.

Compreendendo que a música é uma linguagem artística que atrai os jovens, quais afetos ela poderia mobilizar nos alunos de classes de recuperação, de modo a promover seu interesse e envolvimento pelos conteúdos escolarizados? Envolver este que favoreceria o desenvolvimento do pensamento por conceito pela apropriação dos conhecimentos abstratos, característicos do ciclo II do Ensino Fundamental.

Diante do exposto assume-se como pressuposto desta pesquisa que o canto e a audição musical, por serem atividades que geralmente fazem parte do cotidiano dos alunos, se utilizados como mediação, podem afetá-los e despertar o seu interesse e envolvimento com o conhecimento científico e, deste modo, mudar sua relação com a classe de recuperação, favorecendo seu aprendizado. O acesso a diferentes repertórios musicais como apreciadores e o envolvimento em composições autorais com diversos níveis de complexidade resultariam, simultaneamente, no desenvolvimento do pensamento por conceito e apropriação de formas mais elaboradas de comunicação, sobretudo a fala.

Considerando tais perspectivas tem-se a seguinte questão de pesquisa: A apreciação e a produção musical podem favorecer o envolvimento de alunos de classes de recuperação com as atividades propostas neste espaço?

Responder a esta questão demanda analisar vários aspectos, tais como os apresentados nos objetivos. Assim, este estudo tem como **objetivo geral** analisar de que modo a intervenção com música com foco nos afetos e na expressão dos alunos promove a mudança da sua relação com a classe de recuperação. E, como **objetivos específicos**:

- Identificar e analisar a natureza dos afetos de alunos de sétimo e nono anos do ensino fundamental em relação à classe de recuperação.
- Investigar o que chama a atenção e desperta o interesse desses alunos no universo da música.
- Analisar a qualidade do envolvimento dos alunos com diferentes estilos de música.
- Analisar generalizações expressas oralmente ou pela escrita dos alunos ao longo da pesquisa.
- Analisar os efeitos e o potencial da música como favorecedora da reflexão e da construção de novas relações entre os alunos e dos alunos com os educadores.

Nossos questionamentos nos encaminham a fazer um levantamento das produções cujos objetivos se aproximassem dos nossos. Realizamos uma busca no banco de teses da CAPES, utilizando a palavra *música* como descritor, o que resultou em um total de 1.340 pesquisas. Ao refinar a busca, selecionando *Psicologia* como área de conhecimento, restaram apenas 21 resultados. Foram lidos os resumos das pesquisas constatando-se que nenhuma delas está relacionada a adolescentes, contexto educacional e/ou Psicologia Histórico-Cultural. Vale ressaltar que as pesquisas mais antigas disponibilizadas no banco de teses da CAPES são de 2011.

Ao realizar uma busca avançada na biblioteca eletrônica *SciELO*, sem critério de exclusão por ano, utilizando os descritores *música* e *psicologia*, foram encontrados 13 artigos, sendo que o mais antigo datava de 2007. Destes, apenas um traz a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico, o que possibilita um diálogo mais próximo com seus achados. Wazlawick, Camargo & Maheirie (2007), em pesquisa intitulada “Significados e sentidos da música: uma breve composição a partir da psicologia histórico-cultural” contribuem para uma compreensão da atividade musical como atividade integrante de uma cultura, a qual é “criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do homem, é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva”. E entendem, também, “a música como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação com o contexto histórico-cultural, (...) sujeito como constituído e constituinte do contexto no qual está inserido.” Compartilhamos da mesma visão das autoras, uma vez que também nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural. Partindo dessas acepções, acreditamos poder contribuir para a criação de espaços na escola para que institua um fazer coletivo por meio da música, integrado às atividades escolares.

Outra busca foi realizada no mesmo banco de dados relacionando *Psicologia e Ensino Fundamental II*, que resultou em apenas uma pesquisa, da área da Psicologia Social. As autoras, Marques & Castanho (2011), investigaram os sentidos atribuídos à escola por alunos de 10 a 13 anos do Ensino Fundamental II de escolas públicas, a partir de entrevistas e produções diversificadas. Essa pesquisa contribui para algumas compreensões acerca do sentido que a escola tem para alunos do Ensino Fundamental II, trazendo a perspectiva de Vigotski e alguns de seus leitores.

Na busca por *canto coral* obtivemos dez resultados e apenas um deles da área da Psicologia. Ainda que não fique clara a abordagem teórica da pesquisa, ela traz

contribuições teórico-práticas, ao criar um coral com jovens em contexto de medida socioeducativa e declarando a “utilização da música como recurso não somente terapêutico, mas também operativo, educativo e transformador” (Costa, Santos, Franco & Brito, 2011). Os autores entendem que a linguagem musical tem uma função didático-pedagógica, podendo ser forte aliada nos processos educativos. Deste modo, ao nos utilizarmos da linguagem musical e do canto coral na escola, poderemos contribuir para uma prática que se alia aos processos educativos e possibilita a promoção do desenvolvimento.

Em uma busca no banco de teses da CAPES, relacionando as palavras *recuperação escolar e psicologia; recuperação intensiva e psicologia; classe de recuperação escolar e Psicologia Histórico-Cultural*, foram encontradas sete teses. Destas, destacou-se uma que dialoga com o presente estudo, intitulada “Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da psicologia escolar” (Caldas, 2010). A autora apresenta um panorama histórico da origem das classes de recuperação até os dias atuais, realizando uma discussão e uma análise críticas. Esta tese será retomada no referencial teórico, como norteadora do capítulo sobre classe de recuperação.

A seguir, apresento as bases teóricas que devem sustentar nossas análises. Elas se organizam em quatro eixos; o primeiro apresenta um recorte da concepção de desenvolvimento do psiquismo humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural; o segundo, discorre sobre a formação de conceitos, pensamento por conceito e a mudança dos interesses na adolescência; o terceiro tece considerações sobre a música como mediação do trabalho do psicólogo escolar; e o quarto aborda a recuperação escolar na rede estadual de São Paulo.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Um recorte acerca da concepção de desenvolvimento do psiquismo humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no período pós-revolução russa, nos anos 1920 e 1930 do século XX, época em que Vigotski, Luria e Leontiev dão início a trabalhos juntamente a um grupo de jovens intelectuais da Rússia, que acreditavam numa psicologia voltada para a resolução de problemas sociais e econômicos (Palangana, 1998).

Entre o final do século XIX e início do século XX, Vigotski (1927/2004) identificava que a Psicologia passava por uma crise, devido a uma dicotomia caracterizada pelas duas correntes opostas existentes na época: o idealismo e o mecanicismo. Esta oposição era referente ao modo de compreender e acessar o humano postulado por cada uma das correntes, e, assim, o autor constatou a existência de uma crise metodológica. Ele propõe, então, que se estude o ser humano em sua totalidade, tomando-se como central a dialética. Suas reflexões sobre o que seria uma nova ciência psicológica geram as bases para a estruturação do método da Psicologia Histórico-Cultural: o materialismo dialético (Souza & Andrada, 2013).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é compreendido a partir da visão de que o homem não nasce dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, mas que estas foram conquistadas e criadas (Tunes & Pederiva, 2013). O homem nasce candidato a essa humanidade, a qual está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Assim, as características humanas e o mundo psicológico são considerados aquisições

da humanidade, que precisam ser resgatados do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva e se humanize (Bock, 2004).

Segundo Martins (2011):

Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos (p. 30).

O desenvolvimento do sistema psicológico ocorre em um processo no qual as funções elementares, biológicas ou involuntárias, passam a superiores, ou voluntárias, pela mediação dos outros e no contato com os elementos da cultura. “O resultado desse desenvolvimento, que Vigotski (2001) denomina de histórico-social, corresponde a um psiquismo que se estrutura como um sistema, constituído pelas múltiplas e infinitas relações entre as funções psicológicas superiores” (Souza et al, 2011, p.30).

Esse processo de desenvolvimento psicológico ocorre em um movimento dialético permanente, em que não há linearidade, mas transformações profundas e grandes saltos em direção a um psiquismo qualitativamente superior (Martins, 2011).

São funções psicológicas superiores, a emoção, a memória, o pensamento, a atenção voluntária, a fala, a imaginação, a vontade e a formação de conceitos. O desenvolvimento destas funções e o modo como operam é totalmente imbricado, pois elas formam uma rede de nexos, que é o próprio sistema psicológico. O estabelecimento de novos nexos é um processo contínuo, que não se esgota, pois embora a estrutura das funções não mude, as conexões estabelecidas entre elas mudam, o que promove a

configuração de novos sentidos e significados, resultando em um processo evolutivo e no desenvolvimento do sujeito (Souza & Andrada, 2013).

Com o intuito de compreender como se desenvolvem, Vigotski se dedica a estudar cada uma das funções psicológicas superiores. No tópico a seguir explanaremos o que concerne ao processo de desenvolvimento da formação de conceitos e do pensamento por conceitos, devido ao destaque dessas funções na adolescência.

1.2. Formação de conceitos, pensamento por conceitos e a mudança dos interesses:

A adolescência em questão

Como visto anteriormente, as funções psicológicas superiores são processos mediados. Essa mediação ocorre por meio dos signos, que se constituem como instrumentos psicológicos. De modo semelhante às ferramentas no mundo material, os instrumentos psicológicos medeiam a relação do sujeito com o mundo; entretanto, a diferença está no modo como operam. Enquanto a utilidade de uma ferramenta de trabalho, por exemplo, o martelo, é externa, o instrumento psicológico opera internamente, ou seja, o objeto do instrumento psicológico está na atividade psíquica do sujeito, voltada ao controle dos próprios comportamentos. Deste modo, o instrumento psicológico exerce uma influência do sujeito sobre ele mesmo, sendo um meio de autorregulação e de autocontrole (Friedrich, 2012).

Na formação de conceitos, o signo é a palavra, ou seja, a formação de conceitos deriva de um significado funcional da palavra, e esta, como instrumento psicológico, assume prevalência nesse processo (Vigotski, 1934/2003). É pela palavra que a linguagem e o pensamento se realizam, constituindo um único processo, formando uma unidade. Segundo Vigotski (2001*apud* Souza et al, 2011, p. 30):

a fala, inicialmente, exerce a função de comunicação entre a criança e o meio e, nesse processo, vai construindo as condições para que se transforme em fala interna, quando exercerá a função de organizar o pensamento. A fala interna se desenvolve mediante as trocas estruturais e funcionais derivadas da fala social.

O desenvolvimento do pensamento e da fala se inicia em processos separados e se caracterizam, inicialmente, como pensamento pré-verbal e fala pré-intelectual. A curva do desenvolvimento destas funções irá se encontrar por volta dos dois anos de idade da criança, e a partir de então, pensamento e fala não irão mais se separar. Desta nova interligação

há um salto no desenvolvimento do sujeito, visto que ele pode explorar a relação entre signo e significado. A palavra, que era inicialmente, para a criança, uma propriedade externa ao objeto, passa a ter um significado simbólico, que o autor denomina de função simbólica da fala (Souza et al, 2011, p. 30-31).

Neste sentido, o conceito não se forma sem a palavra. A conceitualização se realiza através desta ou, mais especificamente, na significação desta, que não é imutável e evolui ao longo do desenvolvimento. A palavra é, portanto, o instrumento psicológico de conceitualização (Vigotski, 1934/2003).

A formação de conceitos resulta de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas atuam de modo imbricado na condução das operações mentais em direção à solução de problemas, por meio da palavra. Deste modo, a formação de conceitos somente é possível pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, em um processo lento, contínuo e eminentemente social, pois é através das palavras que o sujeito significa o mundo e a si mesmo (Friedrich, 2012).

Assim, a conceitualização ocorrerá de formas diferentes a depender da idade do sujeito, pois este vai ampliando o significado e as possibilidades de uso da palavra no

decorrer de suas experiências. Neste sentido, na fase mais precoce da infância se iniciam os processos que resultam na formação de conceitos, mas estes terão um salto no desenvolvimento na idade de transição, como se refere Vigotski (1934/2012) à adolescência.

Desta forma, as funções psicológicas superiores se reestruturam formando novos nexos e evoluem para modos de funcionar mais complexos do psiquismo e, o avanço do pensamento conceitual neste processo, permite ao sujeito a realização de outras operações mentais, de modo que a experiência visual direta ascende ao abstrato. Para tanto, é muito importante que o meio lhe faça novas exigências e estimule o seu pensamento (Vigotski,1931/2006).

Vigotski (1934/2012), ao se referir à adolescência, também apresenta um modo de concebê-la que se contrapõe à sua concepção como fase natural do desenvolvimento humano. O autor postula que a adolescência possui como fonte o social, é marcada por grandes saltos e não por um período difícil e passageiro. Segundo essa perspectiva, na adolescência as funções psicológicas avançam qualitativamente e, pela mediação social, se reestruturam, formando novos nexos e alcançando modos de funcionar mais complexos do psiquismo. Assim, a principal função que se desenvolve é o pensamento, pois a experiência visual direta ascende ao abstrato, com a ajuda do pensamento por conceitos.

Nesse sentido, o principal marco do desenvolvimento dessa fase é a mudança da estrutura psicológica da personalidade do adolescente, ao passo que os processos elementares e inferiores ganham qualidade de superiores. As funções psicológicas superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na adolescência em direta dependência do meio, no processo sociocultural do adolescente, e não devido à maturação sexual deste período, que ocorre,

coincidentalmente, na mesma fase (Vigotski, 1934/2012). Ozella (2002) afirma que nessa perspectiva reconhece-se sim que o corpo está em desenvolvimento, entretanto, não há nenhum elemento biológico ou fisiológico que tenha expressão direta na subjetividade. Ou seja, as características fisiológicas que aparecem são significadas pela sociedade (Ozella & Aguiar, 2008). Compreender a adolescência pela Psicologia Histórico-Cultural consiste, portanto, em compreender o desenvolvimento do sujeito em consonância ao contexto em que está inserido e às condições materiais e histórico-culturais que o constituem.

Essa aceção nos leva a defender a adolescência como um momento do desenvolvimento, em geral, vivido como tenso pelos sujeitos, uma vez que o meio social lhes impõe demandas do mundo adulto sem que eles tenham recursos para atendê-las por um lado, e ele, sujeito em desenvolvimento, reivindica deste social direitos do mundo adulto que lhe são negados, por outro. Assim, cria-se uma tensão que dá origem a embates e conflitos que caracterizam a dissintonia na relação entre o adolescente e os grupos, família, escola e sociedade em geral.

Essa ampliação de nexos, pela atribuição de sentidos e significados, modifica a compreensão que o adolescente tem de si próprio e do mundo. Na idade de transição há um grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, que produz mudanças no conteúdo do pensamento e na conduta do adolescente. Entretanto, este processo não é natural, é parte de um complexo desenvolvimento sociocultural e está intrinsecamente ligado à relação que o sujeito estabelece com os objetos que compõem o meio social e cultural (Vigotski, 1934/2012).

Considerar esta relação possibilita olhar de modo não naturalizado o desenvolvimento do adolescente e compreender, por exemplo, porque, habitualmente, há um declínio em seu rendimento escolar e um desinteresse por coisas que antes,

quando criança, lhe interessavam, que emergem concomitantemente a uma maior possibilidade de autorregulação e desenvolvimento intelectual. O que se percebe externamente nas condutas do adolescente, dialeticamente vem acompanhado de mudanças internas, que vão promovendo mudanças nas relações que este sujeito estabelecia com o mundo ao redor e consigo mesmo. Não se pode considerar um sem levar em conta o outro. E neste movimento ocorre uma grande mudança de interesses (Vigotski, 1934/2012).

Nas palavras de Vigotski (1934/2012):

(...) Finalmente, a relação dos momentos, subjetivo e objetivo, dentro da própria estrutura das atrações e interesses, as mudanças no sistema interno das necessidades e a força incitadora dos objetos circundantes, se manifestam claramente na história dos interesses na idade de transição. Com clareza temos podido observar, como a maturação e o aparecimento de atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam a conduta, como, ao lado de um novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo externo completamente novo² (p. 24. Tradução nossa).

O que ocorre é que a mudança de interesses na adolescência coincide com a maturação biológica, mas não se detém nela. Observa-se a aparição de novas *atrações* e novos *interesses*. E esses novos modos de o adolescente se relacionar com os objetos a

² “Finalmente, la relación de los momentos, el subjetivo y el objetivo, dentro de la propia estructura de las atracciones e intereses, los cambios en el sistema interno de las necesidades y de la fuerza incitadora de los objetos circundantes, se manifiestan claramente en la historia de los intereses en la edad de transición. Con experimental claridad hemos podido observar cómo la maduración y aparición de nuevas atracciones y necesidades internas amplían infinitamente el círculo de objetos que poseen fuerza incitadora para los adolescentes, cómo esferas enteras de actividad, antes neutras para ellos, se convierten ahora en momentos fundamentales que determinan su conducta, cómo, a la par del nuevo mundo interno, surge para el adolescente un mundo exterior completamente nuevo” (Vigotski, 1934/2012, p. 24)

volta são comumente justificados pelas mudanças hormonais, levando-a a ser vista como uma fase natural de rebeldia.

Afirma Vigotski (1934/2012, p. 18) que “os interesses não se adquirem, mas se desenvolvem. O interesse se origina de uma relação extremamente peculiar entre o sujeito e a realidade objetiva”. Neste sentido, Vigotski aponta o quão errônea é a tentativa de reduzir o processo educativo à simples elaboração de “novos reflexos condicionados”, rejeitando o desenvolvimento e a educação dos interesses que se configuram como “forças motrizes da conduta” (p.38). Afirma, ainda, o autor, que sem interesse não se realiza qualquer trabalho, nem físico nem intelectual, que até mesmo o trabalho menos interessante, se realiza por interesse, seja este evitar um castigo ou manter-se na posição conquistada na classe, ou até mesmo para conservar a própria estima, sempre tem de haver um interesse.

Assim, o problema do interesse na educação não está no fato de o aluno ter ou não interesse por estudar, o problema é saber como será esse interesse e de onde procede (Vigotski, 1934/2012). Nossos estudos têm nos levado a questionar se não seria a falta de investimento no diálogo que caracteriza as relações na família e, sobretudo, nas escolas, que estaria produzindo a indiferença e desinteresse dos alunos pela aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. Também nos questionamos: Quais seriam os interesses especificamente dos alunos que estão nas classes de recuperação?

Se os interesses são desenvolvidos na relação entre sujeito e meio, compreendemos que, dialogar com os alunos a fim de investigar o que mobiliza seu interesse e promover mudanças no meio a fim de afetá-los, lhes oferecendo novas experiências, talvez favoreça a produção de novos sentidos às atividades. O que queremos afimar é que modificar o meio pode configurar, dialeticamente, em situações sociais de desenvolvimento, e, portanto, novas vivências, e este é um dos objetivos da

escola. Aprofundaremos-nos nas questões referentes à vivência e situação social de desenvolvimento nos eixos de análise, para compreender de que modo as vivências se configuram no cotidiano dos alunos das classes de recuperação.

A seguir apresentamos os fundamentos teóricos da música como ferramenta do psicólogo escolar, justamente por sua potencialidade em promover vivências.

1.3. A Música como mediação do trabalho do psicólogo na escola

Em nossas pesquisas, temos nos utilizado da arte como ferramenta para o trabalho do psicólogo escolar. Neste item abordaremos como compreendemos que o psicólogo pode contribuir com a escola em parceria com os educadores e, como a arte em geral e a música em particular se constituem em materialidades mediadoras favorecedoras de nossas práticas.

Conforme apresentado no capítulo anterior, as funções psicológicas superiores atuam de maneira imbricada, formando uma rede de nexos ou relações, que estão em permanente transformação, e, esses nexos, são mediados pela configuração de significados e sentidos (Souza et al, 2012).

As autoras destacam a relevância de duas funções psicológicas para as práticas escolares e a atuação do psicólogo na escola: o pensamento e a fala. Isto porque, segundo Vigotski (1925/2004), a fala, quando adquirida, possibilita ao sujeito que se relacione socialmente e, ao mesmo tempo, faça interferências na construção do meio. “O que o sujeito pensa, interpreta e expressa é o que ele apreende de seu entorno, mas também, dialeticamente, é pela fala que este mesmo sujeito pode transformar a si próprio e ao mundo” (Souza et al, 2011, p.30).

Por se desenvolverem de forma imbricada, compreende-se que, conforme a fala do sujeito se complexifica, o pensamento também se torna mais desenvolvido, possibilitando a realização de novas formas de fala oral e escrita (Souza et al, 2011).

Esta aceção do autor sobre a relação entre pensamento e linguagem é de extrema relevância para as práticas no interior da escola, de seus profissionais ou do psicólogo. Tal relevância se eleva quando consideramos os sentidos e significados que as palavras portam. O sentido de uma palavra predomina sobre seu significado; uma mesma palavra possui um significado público que é compartilhado, porém, o seu sentido é algo construído em torno de uma complexidade de aspectos psicológicos privados que essa palavra faz emergir na consciência de cada um (Souza et al, 2011, p. 31).

O que as autoras apontam, é que nem mesmo os significados do que é vivido no cotidiano da escola – aquilo que é ensinado em sala de aula, a relevância do conteúdo, a importância do aluno dominá-lo – tem sido compartilhado, levando o aluno a não atribuir sentido à aprendizagem e ao conhecimento (Souza et al, 2011). Entretanto, as autoras apontam que “essa situação, em que os significados das práticas escolares são diversos e divergentes, se relaciona com os sentidos dos sujeitos envolvidos nessas práticas, o que implica o investimento de cada um, como dimensão afetiva que promove a motivação” (p. 32).

As autoras, ainda embasadas em Vigotski (1925/2004), atribuem à fala um papel fundamental no desenvolvimento da consciência. É por meio dela que o sujeito se comunica, significa o mundo, se apropria do externo e de si mesmo, passando este “saber-se de si” a ser um fato da consciência.

A palavra, matéria prima da fala, captura as singularidades contidas no objeto e seus significados, pela generalização. Ao generalizar, expandimos o processo de

significação da consciência; a palavra é uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais, além de produzir nexos entre outras funções psicológicas superiores. Neste processo permanente e contínuo de ampliação da consciência, concorre a afetividade, enquanto aspecto afetivo-volitivo que está na base de todas as funções, sendo, portanto, indissociável das funções psicológicas superiores. Daí a afirmação de Vigotski (2003) de que todo pensamento ou ação tem em sua base o afetivo-volitivo (Souza et al, 2011, p. 32).

Concordando com a afirmação das autoras de que “compreender esta dimensão da afetividade apresentada pelo autor é de grande importância para a escola e seus profissionais” (p. 32), pensamos que o psicólogo pode vir a contribuir neste contexto, trabalhando com o aspecto afetivo que está na base das ações, pensamentos, interesses, motivações, de alunos e educadores, e na consciência de si e do outro neste espaço, com vias a transformar as relações que são estabelecidas neste contexto. O psicólogo dispõe de ferramentas que podem ajudá-lo nesta atuação. Daremos especial atenção à arte em geral e à música em particular.

Alguns autores têm refletido sobre a relação entre a música e a Psicologia Histórico-Cultural: compreende-se que a atividade musical está inserida nas várias atividades sociais, sendo a música integrante da cultura e a criação musical produto do fazer reflexivo-afetivo do homem. Deste modo, a música é vivida no contexto social, em um dado momento histórico e numa dimensão coletiva, e dela decorrem muitos significados e sentidos (Wazlawick & cols., 2007).

A música tem estado presente como meio de expressão desde as mais remotas épocas da história e da cultura. Ocupando um lugar de grande importância e significado

na atividade humana até os dias atuais, a atividade musical é característica da convivência em grupos, e cria condições de promover o desenvolvimento cognitivo e expressão emocional (Tunes & Pederiva, 2013).

De acordo com Maheirie (2003), a música atinge o sujeito em um primeiro momento no âmbito da afetividade, envolvendo as emoções e os sentimentos. Estes, por sua vez, são compreendidos como formas específicas do sujeito se relacionar com um objeto. Assim, ao despertar a afetividade, a música pode vir a alterar a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca, pois ao ser envolvido pela emoção de uma música, o sujeito atribui novos sentidos aos objetos à sua volta.

Nas palavras da autora:

O sentido da música, (...) é sempre permeado pela afetividade. Em primeiro lugar, percebemos sua sonoridade, depois degradamos um saber anterior que tenha uma relação com os elementos percebidos deste som para, em seguida, transformarmos este saber e constituirmos um sentido àquela música. Posteriormente, estabelecemos, de forma singular, um significado para a música, compactuando ou não com seu significado coletivo. As características daquela sonoridade surgem como um complexo representativo que aparece determinado pela consciência afetiva, a qual, por sua vez, lhes dá nova significação (p. 150).

Vigotski (1925/2001), em suas postulações sobre a psicologia da arte, em que busca fundamentar o que há de psicologia na arte e de arte na psicologia, afirma que a arte é a técnica social do sentimento. O sentimento por si só não é capaz de criar arte; são necessárias ainda a forma e a técnica, características das modalidades artísticas.

Em consonância com o autor, é possível postular que a música é capaz de dar forma a sentimentos e emoções, transformando-os em um todo inteligível, objetivados

em sons, interpostos no silêncio. Assim, a música aparece repleta de sentido e pode ser qualificada e compreendida como uma linguagem de reflexão afetiva (Maheirie, 2003).

A música, como qualquer outra arte, é uma produção social e cultural, ainda que por vezes seja produzida individualmente. Nesse sentido, Vigotski (1925/2001, p. 315) afirma que “a arte é o social em nós”, mesmo que sua ação toque um sujeito isoladamente, compreende-se que sua natureza é social. O social está até onde há apenas um sujeito e suas emoções, assim, quando a arte promove a transformação das emoções do sujeito, a sua ação é social.

Deste modo, o autor discorda de teorias que explicavam a relação existente entre psicologia e arte como um efeito de contágio, afirmando que o sentimento pelo qual o sujeito era afetado ao entrar em contato com alguma obra de arte manifestava-se de forma contagiosa. Vigotski (1925/2001) afirma que uma manifestação emotiva, como uma gargalhada por exemplo, também é capaz de contagiar quem está ao redor. Sendo assim, esta não seria uma explicação plausível para compreender de que forma a arte transforma o sentimento de quem entra em contato com ela.

Assim, a função da arte é a transformação dos sentimentos, a qual se explica pelo princípio da contradição. Segundo esta concepção, toda obra de arte, qualquer que seja a sua modalidade, promove necessariamente uma contradição emocional, suscita uma série de sentimentos opostos entre si, provoca uma confrontação destes e sua destruição. Este processo é, para o autor, o efeito central da reação estética: a transformação das emoções (Vigotski, 1925/2001).

Reside aí o nosso interesse em utilizar a arte com os diversos atores escolares, neste trabalho especificamente, os alunos. Os trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, têm defendido a arte como materialidade mediadora no trabalho do psicólogo na escola, desenvolvendo

atividades reflexivas com todos que dela fazem parte, com vias a desenvolver uma consciência crítica que permita a superação das dificuldades que se apresentam nas escolas. Contudo, temos defendido a entrada e permanência do psicólogo na escola a partir do interesse desta, de suas demandas, e realizar as atividades desde o seu planejamento até a execução e avaliação final em parceria com os seus profissionais. Compreendemos que somente assim, se faz efetiva a contribuição do psicólogo na escola (Souza, et al, 2011).

Petroni (2013, p. 146) afirma que “a arte, como qualquer outra forma de conhecimento, nos possibilita acessar a produção humana, acessar os sentimentos expressos em uma síntese em forma de pintura, poesia, música, conhecer a história”. A arte é uma instigadora da expressão do sujeito, da reflexão e da expansão, pois permite o estabelecimento de novos nexos entre as funções psicológicas promovendo, assim, desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1925/2001) “a arte pode ser considerada uma via indireta pela qual seguimos quando queremos compreender algo e não conseguimos fazê-lo diretamente, sendo esta a ação psicológica da arte.” Neste sentido, tanto a ciência como a arte se aproximam no que diz respeito à possibilidade de promoverem desenvolvimento, uma vez que essas duas áreas de conhecimento provocam, cada uma a sua maneira, desenvolvimento e aprendizagem.

Compreendemos que a arte pode ser vista como uma alternativa às maneiras tradicionais de ensino e ao distanciamento existente entre as matérias e os professores. Assim, ela se apresenta como alternativa de rompimento com o modelo de escola em que o processo de ensino e aprendizagem acaba não se concretizando de modo efetivo. A materialidade pode influenciar os sujeitos e suas ações, como a música, que coloca o sujeito em contato com algo novo e, assim, pode promover reflexão (Petroni, 2013).

Além disso, a atividade musical é multifacetada no que diz respeito aos modos de vivenciá-la, e apresenta diversas características e funções. Ela é uma materialidade mediadora que possibilita trabalhar o canto, a audição, a reflexão, a elaboração de sentimentos, etc. (Pederiva & Tunes, 2013).

Ela contém o significado, que é do âmbito dos conceitos e, portanto, da reflexão, e toca o âmbito afetivo, o qual está na base dos sentidos. Deste modo, a música faz a mediação do sujeito com o conteúdo pela via da afetividade. Daí a possibilidade de usá-la na escola como uma ferramenta tanto para o psicólogo escolar, como para educadores, que buscam afetar os alunos de modo a promover interesse e envolvimento pelos conteúdos escolarizados. Acreditamos assim, que esta pode ser uma materialidade potente dentro da escola no intuito de promover o desenvolvimento dos alunos para a apropriação de novos conteúdos curriculares e ampliação dos modos como se relacionam com o mundo e consigo próprios.

1.4. A recuperação escolar na rede estadual de São Paulo: um breve histórico

Apresentamos neste tópico um breve histórico sobre os programas de recuperação no estado de São Paulo, partindo da tese desenvolvida por Caldas (2010) que realizou uma pesquisa em uma escola da rede estadual de São Paulo, e fez um amplo e detalhado estudo sobre o tema, sobretudo no que concerne às questões legislativas.

A proposta de recuperação escolar no estado de São Paulo não é recente. O primeiro documento encontrado por Caldas (2010) referente à classe de recuperação, foi escrito por Antonio D'Ávilla, professor bastante influente na educação paulista, em 1959, e contém relatos sobre experiências com recuperação desde o ano de 1936. Este primeiro documento, intitulado “O problema da repetência e as classes de recuperação”,

contém informações muito relevantes e “que merecem aprofundamento para a compreensão tanto das origens dos processos de recuperação, como dos fundamentos que sustentam a sua perpetuação na educação paulista até os dias atuais, visando apontar contradições e refletir sobre possibilidade de superação” (p.35).

Neste ressalta-se o fenômeno da repetência como um dos principais “males da educação brasileira”, que na época ultrapassava os 50% no então denominado Ensino Primário. Alguns dos motivos atribuídos à reprovação, destacados por Caldas (2010), que estavam descritos no documento, são semelhantes aos que vemos ainda hoje sendo apontados: número excessivo de alunos nas salas de aula, condições inadequadas e/ou descuido com o espaço físico escolar, falta de materiais pedagógicos adequados ou de melhor qualidade, alunos com dificuldades de aprendizagem muito distintas, baixa frequência dos alunos, deficiência de orientação pedagógica, falta frequente ou remoção dos professores, problemas referentes à formação destes, entre outros.

Naquele contexto, surge a recuperação escolar como uma solução para a repetência de alunos do Ensino Primário, leia-se crianças, que, nas palavras de D'Ávilla (1959), eram “desajustados, repetentes, indisciplinados”, e que estavam, de acordo com o professor, fadadas à repetência (Caldas, 2010). É possível perceber que a proposta de classe de recuperação surge não como uma forma de garantir a qualidade do ensino ou de modo a contribuir com a aprendizagem efetiva de determinados conteúdos pelos alunos, que de fato pudessem ter algum tipo de dificuldade. Inclusive, é necessário pensar o que se quer dizer com dificuldades de aprendizagem e em que contextos específicos são identificadas, pois estas são criadas e, muitas vezes significadas, sem se levar em conta o contexto, as relações entre os sujeitos envolvidos e, sem considerar que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre na interação com o meio.

Faz-se necessário, portanto, pensar em qual meio esse sujeito está se constituindo, ou, em se tratando da escola, de que modo esta tem se configurado como um meio favorável ou desfavorável ao desenvolvimento do aluno. A classe de recuperação parece surgir, naquele contexto, com representações negativas, de característica corretiva ou punitiva, destinada a alunos “indisciplinados” e incapacitados. E as classes de recuperação das escolas de hoje, carregam esses significados?

Neste mesmo documento, D’Ávilla (1959 *apud* Caldas, 2010, p. 34) se refere a uma “classe de reajustamento” e manifesta que o problema da repetência não está nas “crianças que não aproveitam o ensino ou sofrem a influência educativa da escola”, mas à falta de uma solução efetiva para tal problema. Passados mais de 50 anos desde que o autor fez esses apontamentos, ainda se observa nas escolas o movimento de se colocar a culpa no aluno, que não aproveitaria o ensino que lhe é ofertado, que recusa a oportunidade que lhe está sendo dada, ou seja, uma concepção de recuperação voltada aos “verdadeiros culpados”: “os alunos fracos”, descritos ainda pelo professor, como “tardos na aprendizagem; deficientes por desvios disciplinares ou fraqueza mental; repetentes; instáveis; apáticos; imaturos; e prejudicados pelo próprio meio social, familiar” (Caldas, 2010, p. 35).

Segundo Caldas (2010, p. 35), o modelo de recuperação apresentado por D’Ávilla (1959) propõe como condição a sua efetividade o “afastamento do aluno inadaptado da classe regular, redução do número de alunos e ensino especial”. Este modelo de recuperação, proposto há tantos anos, se assemelha ao modelo da Classe de Recuperação Intensiva, implantado no estado de São Paulo no ano de 2012, que abordaremos de modo detalhado mais adiante. Por hora, nos parece legítimo questionar se a concepção de aluno de classe de recuperação mudou desde então. Não devemos

deixar de olhar para as dificuldades do aluno, mas é preciso modificar a concepção, se é que esta ainda persiste, de que aprender ou não aprender só depende dele, visto que a escola ensina do mesmo modo a todos e só alguns não acompanham a turma.

Apesar de todas as atribuições negativas apontadas pelo professor no documento, tanto ao aluno retido quanto à classe de recuperação, alguns aspectos importantes são ressaltados para o efetivo funcionamento das “classes de ajustamento”, mas que deveriam, a nosso ver, serem atribuídos a escola em geral como, por exemplo, a

“capacitação dos professores, mobiliário que permitisse interação dos alunos favorecendo o trabalho coletivo, modo de controle do rendimento destes alunos por meio de gráficos para demonstração de seu aproveitamento escolar, e a necessidade de utilização da aplicação ‘de processos da moderna pedagogia, levando em conta os centros de interesse e projetos com real valor educativo’” (Caldas, 2010 p. 35).

Compreendemos também a relevância de destacarmos a concepção de educação, da função docente e de aluno, analisadas por Caldas (2010) a partir do documento. A autora identifica que a concepção de educação estava atrelada a ideias relativas à medicalização e patologização dos fenômenos pedagógicos, apontando para a necessidade de assistência médica e odontológica, por exemplo, para uma efetiva aprendizagem. Os laboratórios de psicologia também eram procurados em “casos mais graves”, de “retardos mentais”. Além disso, a homogeneidade no tempo de aprendizagem entre os alunos era condição necessária, indicando a diversidade como algo negativo, porém favorável ao trabalho de recuperação.

Em relação à concepção da função docente trazida no documento, embora de forma velada, era proposto que o professor encarasse sua profissão como uma missão

quase filantrópica ou religiosa. Caldas (2010) aponta que em sua pesquisa de campo, realizada em uma escola da rede estadual de São Paulo, identificou alguns reflexos desta concepção, quando o valor da hora/aula pago aos que lecionavam nas classes de recuperação era inferior à remuneração dos professores que lecionavam em classes regulares. Além disso, identificou a culpabilização do professor pelos altos índices de reprovação, ao referir-se à formação docente deficitária como sendo a causa dos problemas de aprendizagem.

Referente às concepções de alunos das redes públicas, são identificadas pela autora no documento ideias preconceituosas, principalmente voltadas aos alunos mais pobres e às famílias destes. Falava-se da necessidade de ministrar aulas com o objetivo de educá-los moralmente e também da aproximação dos pais à escola para ensiná-los noções de higiene. Justifica-se também a necessidade de ir para uma classe de recuperação devido ao vocabulário da criança não se “ajustar” ao vocabulário utilizado na escola e por comportamentos e atitudes “desajustadas” advindas de “situações familiares irregulares” (Caldas, 2010, p. 37).

Uma consideração importante que faz a autora e que compreendemos ser relevante ressaltar aqui, é que muitas terminologias utilizadas refletem o pensamento da época, a partir do modo como era possível compreender determinadas questões naquele dado momento histórico. Nesse sentido, faz-se necessária uma leitura cuidadosa para não estabelecermos juízos de valores a partir de padrões construídos tantos anos depois.

Entretanto, a autora aponta que:

A vasta produção científica, os avanços tecnológicos, as mudanças no lugar que a criança ocupa na sociedade, o desenvolvimento de novos constructos teóricos na educação e na psicologia, além de outras tantas especificidades de cada momento histórico, podem nos levar a considerar óbvia a impropriedade de

expressões, que naquela época não eram percebidas assim. O que deve nos indignar é que, apesar de tantos avanços, muitas das concepções sobre os alunos que careciam de recuperação na década de 1950 ainda se mantêm intactas nos corredores das escolas paulistas (p. 38).

E pudemos observar durante o nosso estudo, em ações e falas de alguns professores e educadores, que algumas dessas concepções permanecem, e que esses tipos de manifestações com relação aos alunos das classes de recuperação se fazem ainda presentes em determinadas situações. O modo de lidar com esses alunos, por vezes agressivo e autoritário, vinha acompanhado de um discurso de cunho solidário, em que predominava a “pena” pelas condições precárias, de vulnerabilidade e maus tratos em que viviam alguns deles, sendo por vezes atribuído a esses fatores o motivo pelo qual o aluno está em uma classe de recuperação.

Ainda segundo Caldas (2010), antes de 1930 não se falava, nem mesmo, em educação na legislação. Foi, a partir deste período, com a Revolução Burguesa de 1930 e a crise econômica no setor cafeeiro, que uma série de transformações políticas, sociais, econômicas e culturais ocorreram, devido ao remanejamento do capital econômico, investindo-se no setor industrial e desfavorecendo o setor agrícola. Isto favoreceu o fortalecimento do sistema capitalista, o que suscitou exigências quanto à qualificação das pessoas para o trabalho, ocasionando modificações no modo de conceber a educação no país, com vias a investir em instruções básicas à população, de modo a formar mão de obra.

A criação do Ministério da Educação, em 1931, impulsiona a inclusão da educação na Legislação Nacional, como pode ser visto na Constituição de 1934, na qual foi citada, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Passou-se a investir na criação de um plano nacional de educação, mas, somente em 20 de dezembro de 1961, a

1ª LDB, nº 4024, foi sancionada e, nesta, ainda não há menção acerca de recuperação escolar, embora em alguns de seus artigos possam ser encontradas ideias que se aproximam às sugestões de D'Ávila (Caldas, 2010).

A recuperação escolar será mencionada na LDB seguinte, de 11 de agosto de 1971. Para o aluno integrar a classe de recuperação eram considerados dois aspectos, sendo eles, o aproveitamento dos conteúdos escolarizados e a assiduidade nas aulas (Caldas, 2010). Segundo a autora, neste período havia uma “preocupação com o aproveitamento máximo das potencialidades institucionais e individuais”, voltada ao objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo, tida como “vergonha nacional” pelo então presidente da república. Para tanto, propunha-se uma avaliação do rendimento escolar e que a “reprovação fosse parcialmente substituída pelos *estudos de recuperação*” (Caldas, 2010, p.44).

Neste contexto, a psicologia era procurada para, a partir de diagnósticos psicológicos, explicar as causas da não aprendizagem dos alunos. Esta psicologia, que tinha em sua base a dicotomia saúde e doença, numa visão biologicista, contribuía para a atribuição aos alunos das causas das dificuldades escolares. Esta concepção, afirma a autora “construída e desconstruída ao longo da história, ainda não está superada, faz-se presente no cotidiano escolar” (Caldas, 2010, p. 44).

A 3ª LDB da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, menciona em três de seus artigos a recuperação escolar. Nestes, há uma pequena mudança quanto à participação da escola nos motivos atribuídos à necessidade de se implantar classe de recuperação e realizar o encaminhamento do aluno, embora alguns destes motivos sejam questionados pela autora quanto ao seu mascaramento ideológico (Caldas, 2010). Em suas palavras:

A recuperação era tida como um meio de oferecer aos alunos condições para otimização de suas capacidades, visando sua realização como pessoa e como elemento de uma comunidade. Considerada um dos recursos previstos para essa realização, sua aplicação revelava, nos discursos oficiais, o comprometimento da escola com o sucesso do aluno. Propunha-se a oferecer benefícios em diversos sentidos, dentre os quais: pedagógicos, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de fato eficaz; éticos, fazendo justiça ao aluno, oferecendo-lhe oportunidade de superar falhas das quais nem sempre lhe cabia a responsabilidade; econômicos, possibilitando a correção da seletividade de seres humanos e a redução da taxa de repetência, que onerava o sistema sem oferecer, do ponto de vista pedagógico, compensação positiva; e, por fim, sociais, quando incentivava o aluno ‘tido como menos capaz’ a permanecer na escola, reduzindo, assim, a evasão escolar (Caldas, 2010, p. 47).

Ainda assim é possível notar que, alguns dos indicadores acerca da necessidade de se investir em recuperação escolar, são voltados às dificuldades apresentadas pelo aluno. Isso pode explicar porquê, para os alunos que frequentam hoje em dia classes de recuperação, ainda é difícil aceitar e acreditar no discurso das escolas de que isso é um privilégio, algo positivo para eles e que será bom para o seu futuro e para a sua aprendizagem.

Na pesquisa realizada por Caldas (2010) observou-se que classe de recuperação era sinônimo de não saber e que esta era, portanto, o lugar dos que não aprendem. Muitas eram as formas de fuga dos alunos da classe de recuperação, o que demonstrava que não era um lugar desejado ou agradável para se estar, como: fugas físicas (se escondiam no pátio, no banheiro e até na rua); atrasos; enfermidades, cansaço e

ausência de manifestação de alegria, exceto na batida do sinal de saída; falta de material para não cumprir a tarefa; indisciplina.

Embora a pesquisa de Caldas (2010) tenha sido realizada em uma classe de recuperação paralela, que ocorria em horários opostos ao das aulas regulares, ou seja, os alunos eram mantidos nas classes regulares e recebiam aulas de reforço com outras atividades, o modo de se relacionar destes alunos com esta classe de recuperação, conforme relatado pela autora, é semelhante ao modo como grande parte dos alunos, sujeitos desta pesquisa, se relacionavam com a classe de recuperação intensiva, relação esta que será apresentada na análise deste trabalho. A seguir, apresentamos a recuperação intensiva como política pública na rede Estadual de São Paulo, visando contextualizar a pesquisa que realizamos.

1.4.1. A Recuperação Intensiva

Em 1998, a Progressão Continuada foi apresentada como uma solução aos fenômenos da exclusão e do fracasso escolar. Esta política pública foi “fundamentada na organização do Ensino Fundamental em ciclos e não mais em séries anuais, objetivando-se a continuidade dos estudos sem reprovação do aluno, com exceção do excesso de faltas (mais de 25%)” (Caldas, 2010, p. 58). Deste modo, as avaliações e a recuperação paralela se fizeram ainda mais necessárias, na intenção de se promover um ensino isento de reprovações.

Entretanto, em 2012, outras medidas foram tomadas na tentativa de se assegurar ao aluno o direito de “apropriar-se do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, no ensino fundamental e médio” (Resolução SE nº 02, 2012).

É o caso da recuperação contínua e da recuperação intensiva. Enquanto a recuperação paralela consiste em manter o aluno em classe regular, tendo a recuperação

como recurso no contra turno escolar, a recuperação contínua conta com um professor auxiliar na própria classe regular durante a aula, cuja função é “apoiar o professor responsável pela classe ou disciplina no desenvolvimento de atividades (...) com vistas à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar” (Resolução SE nº 02, 2012).

Já a recuperação intensiva surge como um novo modelo de sala de aula, o qual funciona no mesmo horário que as classes regulares, porém com um número reduzido de alunos, em média vinte, a metade de uma sala regular em geral, com a proposta de desenvolver atividades de ensino diferenciadas e específicas, voltadas à “superação das defasagens de aprendizagem do aluno diagnosticadas pelos professores” (Resolução SE nº 02, 2012).

Este modelo de recuperação se estrutura em quatro etapas:

I – Etapa I – organizada como classe do 4º ano, constituída por alunos que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação das suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado.

II – Etapa II – organizada como classe do 5º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade: a) alunos egressos do 4º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores (...); b) alunos que apresentem, ao término do 5º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1 (um) ano letivo (...).

III – Etapa III – organizada como classe do 7º ano, constituída por alunos que, egressos do 6º ano, continuem demandando mais oportunidades de

aprendizagem para superação de suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado.

IV – Etapa IV - organizada como classe do 9º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade:

a) alunos egressos do 8º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

b) alunos que apresentem, ao término do 9º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1(um) ano letivo (...) (Art 7º, Resolução SE nº 02, 2012).

Uma das críticas de Caldas (2010) às políticas públicas que são implantadas na escola, é a de que estas exigem mudanças que a escola, na estrutura em que se encontra, não dispõe de recursos suficientes para realizar, não obtendo, portanto, o resultado esperado. A recuperação paralela, por exemplo, foi implantada como medida para se garantir que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, para que a isenção de reprovação seja tal como prometida e esperada pela Progressão Continuada.

O que vemos com a recuperação intensiva, é a causa da recuperação ainda sendo atrelada às “dificuldades” e “defasagens” do aluno, os quais são apartados de suas turmas – colegas com quem têm vínculo estabelecido, e conduzidos a uma turma nova, por vezes com alunos chegando na escola por transferência, o que é vivido de forma dolorosa e gera estigmas relacionados a atraso, dificuldades para aprender, etc. Raramente se conversa com esses alunos sobre as falhas da educação, sobre o modo como a escola se organiza, da preparação dos professores e de todas as questões que estão vinculadas e que, juntas, produziram aquela situação a que ele está exposto.

Algumas vezes nem mesmo a razão de estar frequentando essa classe lhe é apresentada. Ficam para nós algumas questões, como: Quais afetos são mobilizados nos alunos quando escolhidos para integrar uma sala representada como aquela “dos que não aprendem”? Que tipos de ações podem mudar a concepção de classe de recuperação não só para os alunos mas também para os educadores? Que contribuições a psicologia escolar crítica, entendida como prática profissional com compromisso social de transformar a realidade, tem a dar para esses contextos?

É sobre estas questões que buscamos discorrer nos próximos capítulos, se não para respondê-las, visto sua complexidade, para avançar no modo de compreender as relações que se empreendem nas classes de recuperação intensiva.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

2.1. Procedimentos éticos

Nossas ações, individuais ou coletivas, são guiadas por um sistema de valores. Isto quer dizer que pensamos, avaliamos e agimos perante a sociedade, orientados de forma moral por um sistema denominado ética. De modo imbricado à educação, na compreensão mais ampla do termo, sem esta, este sistema não se constitui. Cabe ao processo de educação, portanto, o desenvolvimento moral dos sujeitos, o qual deve ser subsidiado pelo equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade, possibilitando ao sujeito a orientação e avaliação de suas próprias ações. Se concretizado, o sujeito desenvolve-se como cidadão, com maior possibilidade de se tornar sujeito ativo e participativo, consciente de seus direitos e deveres (Saviani, 2001).

Como pesquisadores, precisamos nos nortear também por uma ética, tomando por referência um posicionamento político, nos comprometendo a lidar com os sujeitos da pesquisa de forma a compreendê-los como conhecedores de si e ativos na pesquisa, e não como meros objetos de investigação. Todos os estágios da pesquisa, incluindo as escolhas sobre o que estudar, o modo como se desenvolve a relação com os participantes e o como trabalhamos os dados com os quais nos deparamos no momento da investigação, devem ser tratados sob uma dimensão moral e política (Parker, 2005).

Neste sentido, o posicionamento ético na pesquisa está vinculado à veracidade do pesquisador diante da realidade na qual se investiga o fenômeno, da relação estabelecida com o processo e, levando-se em consideração o fato de que, a interpretação dos dados, implicará a atribuição de sentidos e significados do próprio pesquisador, sem com isto acreditar-se neutro neste processo (Parker, 2005).

Aproximando-se das contribuições de Vigotski para a compreensão da dimensão ética da pesquisa em psicologia, Dellari Jr. (2011) destaca três elementos que são partes constituintes desta visão, que são: a cooperação, a superação e a emancipação, como um posicionamento frente à pesquisa, tendo um caráter de intencionalidade.

Em consonância aos conceitos apresentados, pretendemos colaborar com a nossa prática científica para um conhecimento que possibilite apresentar o fenômeno investigado, a partir dos resultados construídos, contribuindo com fundamentos para o exercício de ações científicas e políticas daqueles que têm como objetivo estudar o desenvolvimento humano, considerando toda a complexidade envolvida.

Pretendemos, ainda, contribuir para o desvelamento das condicionantes que envolvem as classes de recuperação, discorrendo sobre as vivências de alunos que integram esses espaços, discutindo e apresentando um caminho possível para a superação da concepção que se tem desses alunos.

De acordo ainda com as contribuições de Parker (2005) sobre os preceitos éticos, especificamente relacionados à preservação da identidade dos sujeitos envolvidos, foram utilizados nomes fictícios ao longo de toda a pesquisa.

Esta pesquisa leva em consideração as diretrizes e normas regulamentadas pela Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética com seres humanos sob o parecer nº 949.994.

2.2. Concepção metodológica: a lógica da dialética

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo participativo com características de pesquisa intervenção, em que se busca transformar para conhecer. Ancora-se no materialismo histórico e dialético, e tem como compromisso ir ao contexto com o

objetivo de superar as condições presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares (Souza & Andrada, 2013).

Utiliza-se os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, postulados por L.S. Vigotski, pelos quais se justifica o uso de expressões artísticas como procedimento para construção de informações, por se compreender que a arte toca diretamente o sensível e favorece a expressão, por meio da fala, das contradições que constituem o fenômeno investigado (Vigotski, 1925/2001; Souza & Andrada, 2013).

Nesta perspectiva, compreende-se que o objeto e o método de investigação são extremamente relacionados, ou seja, objeto e método não se separam e a elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente (Souza, 2013).

A análise dos processos psicológicos é também um aspecto importante para o método proposto por Vigotski (1931/1995), e que se caracteriza, primordialmente, no destaque ao conjunto psicológico, conservando a primazia do todo. Conhecer o sujeito em movimento, nas relações que estabelece em seu contexto, e investir no desvelamento das condicionantes dessas relações, é o que possibilita a realização desse tipo de análise.

Para fins desta pesquisa, procurou-se contemplar na análise as relações estabelecidas entre os alunos e a classe de recuperação, a partir de suas vivências, cujos indicadores são as **expressões com significação**, as quais incorporam os sentidos e os significados.

Os sentidos são a parte mais complexa e fluida da palavra. Eles variam de acordo com uma série de fatores psicológicos e contextuais e são a soma de vários acontecimentos psicológicos que a palavra desperta na consciência do sujeito. O sentido possui diversas zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma dessas zonas (Vigotski, 1934/2001).

De acordo com Souza e Andrada (2013):

A expressão do discurso interior opera com o sentido do que é percebido e construído pelo sujeito. O que significa dizer que os sentidos atribuídos a algo são a própria revelação dos afetos do sujeito, pois, para a compreensão do pensamento do outro não basta o entendimento de sua fala e de seu significado no dicionário. É preciso compreender suas motivações.

Deste modo, tendo a vivência os sentidos e, portanto, os afetos, em sua base, visando investigar as vivências dos alunos em classes de recuperação, perseguiu-se, por meio de suas falas, em diários de campo, transcrições de gravações em áudio dos encontros, das devolutivas escritas pelos alunos ao final dos encontros, de observações e, ainda, por meio de ações dos alunos no decorrer dos encontros, os afetos que poderiam estar na base das vivências nestas classes.

Assim, esta análise volta-se para a compreensão de quais são os afetos que estão por trás do que é dito ou expresso pelos alunos em relação à classe de recuperação e aos encontros mediados por música, daí a importância de se focalizar a historicidade do fenômeno, considerando o contexto, o todo, e suas formas de objetivação no sujeito singular.

Foram esses os pressupostos que sustentaram nosso olhar, na inserção no campo de pesquisa e na análise dos dados construídos, visando apreender o todo complexo que envolve a configuração de sentidos e atribuição de significados, para a vivência dos alunos em classe de recuperação.

Em consonância aos princípios e fundamentos do método materialista dialético, para acessar esse movimento, no qual o sujeito se constitui singularmente ao mesmo tempo em que se compreende a escola como um ambiente multideterminado e complexo e partindo-se do pressuposto de que as partes contêm o todo e que o todo contém as partes, e que estes se constituem mutuamente, foi fundamental para esta

pesquisa permanecer um período prolongado na escola e manter um contato mais próximo com os alunos e educadores, para, assim, conhecê-los em movimento, nas relações que estabeleciam em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações e transformando o cenário de investigação. Estes procedimentos corroboram com os pressupostos de Rocha e Aguiar (2003) sobre pesquisa-intervenção, por apresentar um posicionamento político, que propõe transformar a realidade para conhecê-la.

Acreditamos que a pesquisa-intervenção possibilita ir além da observação do fenômeno, permitindo que o pesquisador vivencie o fenômeno, as contradições e tensões que caracterizam o movimento. Nas situações de intervenção, o pesquisador apreende as questões que envolvem as classes de recuperação, o que facilita a compreensão dos afetos envolvidos no cotidiano dos alunos que integram essas salas, além de trazer contribuições para os sujeitos da pesquisa.

2.3. O Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na região sudoeste do município de Campinas, localizada no interior do estado de São Paulo. Segundo o censo de 2010, realizado pelo IBGE³, a população do município era de 1.080.113 habitantes, com estimativa de atingir 1.164.098 habitantes em 2015, sendo o 14º município mais populoso do país. Dos dados de 2010, os jovens com idades entre 10 a 14 anos e entre 15 e 19 anos correspondiam a 7,2% e 7,5% da população, respectivamente, regulando a porcentagem de meninos e meninas.

Até 2012, o município contava com 749 escolas. Destas, 292 eram voltadas ao Ensino Fundamental, sendo 95 privadas, 157 públicas estaduais e 40 públicas

³ Informações retiradas do <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350950&search=sao-paulo|campinas>

municipais. De Ensino Médio eram 154 no total, sendo 57 privadas, 97 públicas estaduais e nenhuma municipal. E de Educação Infantil eram 303 ao todo, sendo 171 privadas, nenhuma pública estadual e 132 públicas municipais. A população matriculada nessas escolas correspondia a pouco mais de 200 mil habitantes, ou seja, 18,5% da população.

A região sudoeste, localizada em uma extensa área de 98,92km², é integrada por 182 bairros. Possui um Distrito Industrial que concentra mais de 30 empresas de grande porte e multinacionais, gera 8.268 empregados e uma renda total de 2,6 bilhões anuais. Outro polo de desenvolvimento localizado nesta região é a área próxima ao Aeroporto de Viracopos.

A região sudoeste compreende a Administração Regional (AR) 12 e 07 e possui patrimônios históricos, culturais e naturais representados por pontos turísticos, como: Casa de Cultura Fazenda Roseira, Parque Linear do Rio Capivari e Parque União. Conta ainda com Departamentos de Limpeza Urbana (DLU) e Departamentos de Parques e Jardins (DPJ).

Outras estruturas físicas complementam a região oferecendo diversos serviços para seus moradores, como: feiras, escolas, centros de saúde e hospitais públicos, como o Complexo Hospitalar Ouro Verde.

A região conta com 10 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 19 Escolas Municipais de Ensino de Educação Infantil (EMEI) e 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI).

No que concerne a Rede Estadual de Ensino da região, a Diretoria de Ensino responsável é a Campinas Oeste, que atende um total de 96 escolas estaduais de Campinas, Valinhos e Vinhedo. Nas imediações do bairro onde está localizada a escola, cenário desta pesquisa, estão aproximadamente 10 destas escolas.

2.4. O Cenário da pesquisa

O campo desta investigação é uma escola da rede pública estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na região sudoeste de Campinas.

O espaço físico é composto de doze salas de aula, refeitório é integrado ao pátio coberto onde ficam os banheiros dos alunos, os bebedouros, uma mesa de pingue-pongue, utilizada no intervalo e na aula de Educação Física, e a cozinha. Há também uma quadra coberta, um pátio descoberto com bancos e uma área verde, sala de informática, laboratório de ciências, três salas de apoio com materiais diversos, biblioteca, sala dos professores, direção e a coordenação onde ficam guardados diversos aparelhos eletrônicos e de multimídia (TV, DVD, aparelho de som, retroprojetor, *datashow*, câmera fotográfica, filmadora), e materiais como livros, cartolinas, compassos, tesouras, canetas, entre outros. Os materiais de artes, ficam nos armários na sala dos professores e na secretaria.

A escola funciona em três períodos, das 7h às 23h, sendo que: no turno matutino e noturno são atendidos os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e no período noturno ainda funciona o supletivo Educação de Jovens e Adultos (EJA). No período vespertino, os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) e ciclo IV do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), totalizando aproximadamente 1.000 alunos. No ano de 2014, a escola contou com 30 turmas, sendo 28 classes regulares e 2 classes de recuperação intensiva, estas sendo uma de 7º ano e outra de 9º ano (8ª série)⁴.

A escola conta com um total de 50 professores. A equipe técnica é composta por uma diretora, uma vice-diretora, dois orientadores pedagógicos e dois professores

⁴As nomenclaturas ano e série correspondem à transição para o Ensino Fundamental de 9 anos. Optamos por manter as duas referências, ano e série, no caso do 9º ano (8ª série), para localizar o leitor e manter a nomenclatura utilizada pela escola, que ainda se referia às duas turmas como 7º ano e 8ª série.

mediadores⁵. E a equipe de apoio é formada por três secretárias, duas inspetoras de aluno, quatro funcionárias da limpeza e três cozinheiras.

2.4.1. As classes de recuperação intensiva

No período em que estivemos na escola havia duas salas de recuperação intensiva, sendo uma de 7º ano e outra de 9º ano (8ª série). Segundo a explicação da coordenadora pedagógica, essas classes foram criadas mediante a identificação dos alunos que apresentavam dificuldade com leitura, escrita, raciocínio lógico, de acordo a avaliação dos professores. Eles foram selecionados respeitando-se o limite de 20 alunos por sala. Esse modelo de classe funciona no mesmo horário que as classes regulares, ou seja, os alunos são agrupados a partir de suas dificuldades, em turmas menores e têm aulas regulares. A ideia é que no ano seguinte retornem às classes regulares, de preferência em suas turmas de origem.

Alguns dos professores foram convidados a atuar no projeto e alguns optaram por lecionar para as turmas. Outros foram indicados pela orientação pedagógica. A proposta era que trabalhassem de forma diferenciada com esses alunos, em consonância às suas dificuldades, mas o conteúdo e as avaliações permanecem semelhantes ao currículo das turmas regulares.

2.5. Caracterização dos Sujeitos

Serão apresentados a seguir os alunos do 7º ano e do 9º ano (8ª série) e as três professoras, parceiras do projeto. As informações foram construídas por meio de observações realizadas antes do início das intervenções e por meio de uma entrevista

⁵ O cargo de professor mediador foi instituído nas escolas da rede estadual de São Paulo por meio da Resolução SE nº 07/2012. São algumas de suas funções: a mediação de conflitos no ambiente escolar; a orientação de pais e responsáveis sobre o papel da família no processo educativo; entre outras. (<http://siau.edunet.sp.gov.br>)

feita no primeiro encontro no qual estavam presentes e participaram alunos e professoras. As respostas foram obtidas um participante por vez e o roteiro encontra-se em anexo. Neste tópico serão destacadas as perguntas referentes às características sócio demográficas, pois algumas informações foram contempladas na fundamentação teórica e outras virão a ser nos eixos de análise.

2.5.1. Os alunos do 7º ano

Esta turma era composta por 16 alunos com idades entre 11 e 13 anos, sendo sete meninas e nove meninos. Todos moram em bairros da periferia da região sudoeste, com os pais ou com parentes próximos, e apenas três moram somente com a mãe. Os pais desses alunos desempenham funções como: faxineiro, pedreiro, vendedor, motorista de caminhão, auxiliar técnico, mestre de obra, decorador, segurança, manicure, babá ou são aposentados.

Quase todos têm computador em casa e metade da turma possui *smartphone*. Quando não estão na escola, dizem ficar no computador ou no celular, jogando ou conversando com os amigos, jogando vídeo game, assistindo televisão, jogando basquete, futebol, vôlei, soltando pipa, andando de bicicleta, cantando, dançando, ouvindo música, andando de skate e/ou dormindo. Poucos mencionaram atividades relacionadas a estudo ou lição de casa.

Todos declararam ouvir e gostar de música e, alguns, disseram que apreciam cantar em situações específicas. Os estilos musicais preferidos desses alunos variam bastante, mas eram predominantes o *funk*, o *gospel*, o *funk gospel* e o *rap*. Alguns gostam de *rock*, sertanejo, pagode e *reggae*.

Durante as observações realizadas nessa sala, antes do início das intervenções, pude notar que os alunos pouco se manifestavam sobre o conteúdo das aulas, mas

sempre procuravam motivo para se movimentar, pedindo material emprestado para o colega, conversando, o que resultava em intervenção dos professores, que tentavam conter estas manifestações.

2.5.2. As professoras do 7º ano

Os encontros com o 7º ano contaram com a parceria da professora Amélia, de Geografia, e Ana, de Português. A professora Amélia tinha cerca de 55 anos e estava na escola há mais de 10 anos, e a professora Ana tinha cerca de 30 anos e estava há 8 anos na escola.

Ambas foram muito solícitas desde o início quando lhes apresentei o projeto e as convidei para participar. Já durante as observações elas se mostraram envolvidas procurando me integrar às atividades que desenvolviam. Discutiram o projeto de intervenção que lhes apresentei dando sugestões de atividades e dinâmicas. Participaram da elaboração do cronograma e do planejamento dos encontros.

O encontro tinha duração de 1h30 e a primeira metade ocorria na aula de Geografia e a segunda na aula de Português. Em nenhum encontro ocorreu de as duas professoras estarem juntas e, desde o primeiro, permaneceram na sala o tempo todo observando e procurando ajudar, estimulando os alunos a participarem.

2.5.3. Os alunos do 9º ano (8ª série)

Esta turma era composta por 15 alunos com idades entre 14 e 15 anos, sendo dez meninos e cinco meninas.

Todos moram em bairros da periferia da região sudoeste, a maioria vive junto com o pai e com a mãe, alguns também com os irmãos e apenas dois com a mãe e com o padrasto. Os pais exercem funções como: porteiro, pintor, enfermeiro, chefe de

cozinha, segurança, vendedor, atendente de telemarketing, cabelereiro, cuidador, soldador e marceneiro.

Todos têm computador em casa e a maioria possui *smartphone*. Quando não estão na escola dizem ficar ou no computador jogando, mexendo nas redes sociais, jogando videogame, ouvindo música, ou na rua, jogando bola, andando de skate. Também dizem sair e encontrar com os amigos.

Todos declararam ouvir música com muita frequência e, alguns apreciam cantar em situações específicas. Os estilos variam entre sertanejo, *rock*, *reggae*, pagode, eletrônico, rap, *funk* e música evangélica (louvor ou gospel). E também há os alunos que escutam o que estiver tocando na rádio, sendo que a principal estação sintonizada é uma que toca músicas atuais e mais comerciais, em estilos como rock, pop, *reggae*, rap e *funk*, nacionais e internacionais.

Durante as observações realizadas nessa sala, anteriores ao início das intervenções, pude notar que a maioria dos alunos se mantinha atenta às explicações dos professores e não só copiavam, faziam perguntas em vários momentos. Eram agitados, mas costumavam atender as orientações para se concentrarem.

2.5.4. A professora do 9º ano (8ª série)

Os encontros com o 9º ano (8ª série) ocorriam em duas aulas, durante 1h30, da professora de Português, Alice. Esta professora tem aproximadamente 45 anos e está na escola há mais de 10. Desde o primeiro momento, quando apresentei o projeto de intervenção à coordenadora e aos professores, a professora Alice demonstrou grande interesse e estabeleceu uma importante parceria com o projeto. Ela me informou que tinha escolhido lecionar nesta sala e que estava sendo um desafio para ela e que, neste

sentido, o projeto vinha ao encontro de sua busca por novas estratégias para conhecê-los e ensiná-los.

Discutimos o projeto e as sugestões de atividades e dinâmicas foram frequentes durante todo o período de intervenção, deste modo ela participou da elaboração do cronograma e do planejamento dos encontros.

Durante o período de observações no 9º ano (8ª série), destacou-se o seu cuidado e a atenção com as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, as quais ela procurava cuidadosamente adaptar aos alunos em consonância as suas dificuldades. Preocupada em atender às dúvidas de todos, era atenta às particularidades de cada um, ajustando o exercício a um ou outro quando havia necessidade. Ela sabia também dizer as dificuldades específicas de vários deles.

Durante todos os encontros, a professora Alice participou ativamente, realizando intervenções e contribuindo para que debates e reflexões fossem mais profundos e focalizassem outros conhecimentos que não são tão frequentes no cotidiano escolar.

2.6. Delineamento da Pesquisa

O primeiro contato com a escola ocorreu a partir de uma reunião, pré-agendada, por via de uma mestranda do grupo PROSPED. Eu e esta mestranda já havíamos realizado um trabalho de estágio nesta escola durante a graduação.

A reunião contou com a nossa presença, de uma colega do doutorado, de nossa orientadora e do coordenador pedagógico do Ensino Médio. O objetivo era apresentar o projeto de pesquisa, saber da possibilidade de se realizá-lo naquele cenário e conquistar a parceria da escola, a qual ocorreu desde o princípio.

Nesta mesma reunião, fomos informadas de que a escola contava com duas salas de recuperação intensiva, uma de 7º ano e outra de 9º ano (8ª série), e chegamos a um

consenso de que seria ideal se a parceria fosse estabelecida com as professoras de Português, pensando em vincular à matéria as discussões das letras de música e as produções dos alunos que seriam realizadas durante os encontros, os quais ocorreriam no período dessas aulas.

O orientador pedagógico do Ensino Médio aprovou o projeto e passou as informações à coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, que também o aprovou muito prontamente.

A segunda reunião ocorreu durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores do Ensino Fundamental, na qual a coordenadora pedagógica me apresentou e lhes explicou o projeto que seria realizado. Neste momento, conheci a professora Alice que ministrava a disciplina de Português no 9º ano (8ª série). Após a reunião a coordenadora pedagógica analisou o horário do 7º ano e decidiu que seria interessante que os encontros ocorressem durante a aula da professora Amélia, de geografia, seguida da aula da professora Ana, de português, que me foram também apresentadas naquele momento. Deste modo, definiram-se as turmas e as professoras com quem seria estabelecida a parceria.

Na semana seguinte, dei início ao período de observações. Realizei observações nas duas classes, tanto no período das aulas em que eu viria a realizar o projeto, como no de outras matérias, mas sempre com a autorização da coordenação e dos professores, os quais foram generosos e atenciosos.

Em ambas as salas fui apresentada aos alunos, pela coordenadora e pelas professoras, como uma psicóloga que iria realizar um trabalho de música. Eu lhes contei sobre a minha formação e expliquei que estava dando continuidade, fazendo mestrado. Falei sobre o meu envolvimento com música e que estava interessada em estudar se ela ajudava na aprendizagem deles.

Durante a observação sentava-me em uma carteira, junto aos alunos, e ficava em silêncio, observando o envolvimento deles com a aula. As observações foram realizadas no decorrer de uma semana e geraram os primeiros diários de campo, uma das fontes de informações da pesquisa.

Com relação aos encontros com o 7º ano⁶, foram realizados de maio a dezembro de 2014, 20 encontros no total, sendo o 20º marcado pela apresentação do coral⁷. Todos os encontros foram, com a permissão dos alunos, gravados em áudio e, a partir deles, produzidos diários de campo e transcrições com base nas gravações, observações e minhas impressões pessoais. Também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura dos pais e o Termo de Assentimento para assinatura dos próprios alunos, cujos modelos encontram-se em Apêndices.

Durante os encontros, dispunha as carteiras em círculo, de modo que pudéssemos ver uns aos outros e quebrar o ritmo e a sistemática tradicional de sala de aula. Durante os ensaios do coral ficávamos por um período em uma roda em pé para a realização dos exercícios. E quando a atividade dependia do uso das carteiras, os alunos se organizavam em pequenos grupos dispostos do modo como preferissem na sala.

Foram realizadas com esta turma primeiramente atividades de ouvir músicas, tanto do repertório deles como funk, gospel, rock e outras que eu levava que foram apenas música popular brasileira (MPB). Seguidamente, atividades de cantar, iniciando um projeto de canto-coral, do qual muitos participaram e outros não se interessaram. Deste modo, àqueles que não quiseram cantar foram propostas outras atividades como compor, transcrever letras de música ou realizar atividades da escola.

⁶ Encontra-se como apêndice um quadro detalhado com as datas e objetivos de todas as atividades realizadas em ambas as classes.

⁷ O coral foi uma das atividades realizadas com o 7º ano e envolveu os alunos que tinham interesse em cantar, os quais ensaiaram e se apresentaram, e os que preferiam compor ou desenhar, que participaram da confecção de um cenário para a apresentação do coral. Envolveu também os educadores, os quais apoiaram e assistiram a apresentação, que encerrou o projeto.

Os ensaios com o coral duraram oito encontros. Nestes, os alunos assistiram a vídeos de corais se apresentando, aprenderam exercícios de respiração, aquecimento vocal, um trecho da música *Peixinhos do mar*⁸ e também ouviram outras músicas, escolhendo uma segunda canção para aprender, que foi *Segue o seco*⁹. Enquanto o ensaio acontecia, os alunos que não cantavam permaneciam na classe realizando as outras atividades acima mencionadas.

Quando os alunos demonstraram estar um pouco cansados dos ensaios, deu-se início as atividades de desenho. Estas envolveram toda a classe. Os dois primeiros encontros tiveram como proposta que desenhassem algo que representasse os seus ídolos ou então fizessem desenhos que representassem momentos significativos da vida deles. No primeiro desses encontros estavam presentes apenas seis alunos, pois os outros tinham ido a uma excursão, e todos fizeram desenhos de seus ídolos da música.

Ao se aproximar ao final dos encontros, conversei com a coordenadora pedagógica para verificar se era possível que o coral se apresentasse para toda a escola e foi combinado que eles se apresentariam no final do ano, junto a outro evento da escola. Os alunos gostaram muito da ideia e um encontro foi dedicado a decidirem um nome para o coral, se usariam figurino e como seria o cenário, o qual eles confeccionariam no encontro seguinte. Todas as ideias foram conversadas e combinadas de forma totalmente aberta com os alunos, com o intuito de saber o que era ou não do interesse deles. Mostraram-se muito animados com todas as propostas e ajudaram a pensar em tudo o que faria parte da apresentação. O encontro seguinte foi utilizado, portanto, para a confecção do cenário, cujos materiais eu e minha orientadora havíamos

⁸ Cantiga de marujada gravada por Milton Nascimento que está incluída no álbum “A arte de Milton Nascimento”, de 1990.

⁹ Composição de Carlinhos Brown que foi gravada pela cantora Marisa Monte e está no álbum “Verde, Anil, Amarelo, Cor-de-Rosa e Carvão”, lançado em 1994.

providenciado. E, no último encontro, realizou-se a apresentação do coral para os professores, gestores e colegas que estavam presentes.

Os encontros com o 9º ano (8ª série) também foram realizados de maio a dezembro de 2014, sendo, ao todo, 19. Com a permissão dos alunos, todos os encontros foram gravados. Foram redigidos diários de campo e transcrições com base nas gravações, observações e minhas impressões pessoais. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura dos pais e o Termo de Assentimento para assinatura dos próprios alunos, cujos modelos encontram-se em Apêndices.

Durante os encontros, também fazíamos uma roda com as cadeiras e quando a atividade dependia do uso das carteiras, os alunos se organizavam individualmente ou em pequenos grupos dispostos do modo como preferissem na classe. Foram realizadas diversas atividades. As primeiras tiveram como objetivo conhecer um pouco o cotidiano dos alunos, o envolvimento e o interesse deles pela música. Para tanto, foi realizada uma entrevista no primeiro encontro, cujo roteiro, o qual está em anexo, contém perguntas que poderiam nos aproximar e possibilitava que começássemos a nos conhecer. Esta entrevista foi realizada no primeiro encontro em ambas as classes, com toda a turma, incluindo a mim e as professoras, e cada um respondia as perguntas, individualmente, mas de modo que todos pudessem ouvir.

E para o segundo cada um levou uma música¹⁰ de sua preferência para mostrar para a turma e falar sobre sua escolha. Eu também participei e levei uma música para lhes mostrar. No terceiro encontro, falamos de alguns estilos musicais e os alunos acabaram por se envolver mais em um debate acerca dos conteúdos presentes nas letras

¹⁰ Escolhi a música Miragem do cantor e compositor Dani Black. As músicas escolhidas pelos alunos foram: Pai, eu confiarei (Cantora: Bruna Karla); Do alto da pedra (Banda: Rosa de Saron); Eu escolho Deus (Cantor: Thalles Roberto); Million Miles (Cantor: Jason M'raz); A Dracma perdida (Cantores: Damaris e Thalles Roberto); Coração valente (Cantor: Anderson Freire); Eu sou 157 (Rappers: Racionais Mc's) e outras três músicas as quais os alunos não sabiam os nomes sendo uma música eletrônica, um reggae da banda SOJA e um forró da banda Djavú.

de *funk*. Deste modo, esses primeiros encontros me possibilitaram conhecer um pouco mais a respeito desses adolescentes, de que modo poderíamos trabalhar, qual estilo musical e que tipo de atividade poderia atraí-los. Após os primeiros quatro encontros houve a Copa do Mundo e as férias. Durante esse período apresentei à professora Alice algumas ideias para os próximos encontros, que foram aprovadas por ela.

No retorno das férias, levei aos alunos a nova proposta e o filme *Somos tão Jovens*¹¹. A ideia era que com o filme os adolescentes pudessem conhecer um pouco mais sobre Renato Russo, um cantor e compositor importante para o Brasil, e ver a relação que sua vida tinha com as suas composições, nas quais ele fazia críticas à situação política do país, falava de seus relacionamentos e narrava as histórias de outras pessoas.

Nos encontros seguintes, ouvimos e seguimos as letras de algumas de suas músicas, cujas temáticas e modos de tocar e cantar são diferentes entre si, como *Que país é esse*, *Eu sei* e *Dezesseis*. A primeira música que ouvimos foi *Que país é esse*, a qual promoveu muitas discussões e reflexões, durando um encontro inteiro. Neste mesmo encontro, toquei no violão e cantei outra canção do Renato Russo chamada *Por enquanto*.

No encontro seguinte, recordamos a discussão sobre *Que país é esse* e ouvimos *Eu sei* e *Dezesseis*. Ao terminarmos essa parte da intervenção propus que experimentassem compor, percebendo com qual tipo de composição se identificavam mais. Organizaram-se do modo que preferiram, alguns fizeram individualmente, outros formaram grupos e ao final tivemos cinco composições. Depois de conversarmos sobre o que fazer com as composições, não houve outro acordo se não dar a atividade por encerrada.

¹¹ *Somos tão jovens* é um drama musical brasileiro produzido em 2013, dirigido por Antonio Carlos da Fontoura e estrelado por Thiago Mendonça. O longa é uma obra biográfica sobre a juventude do cantor e compositor, da banda Legião Urbana, Renato Russo.

A proposta seguinte foi que realizassem uma coletânea do 9º ano (8ª série). Para esta finalidade, a sala de informática foi reservada para dois encontros e utilizada para a pesquisa das músicas que gostariam que fossem colocadas no CD. Após cada um ter feito a escolha de uma música, eu e a professora Alice solicitamos que escrevessem a letra no caderno e depois digitassem no computador sem abreviações, assim entrariam mais em contato com a letra e treinariam a escrita. Depois dessa etapa confeccionaram as capas de CD com materiais de desenho. Eles se organizaram em grupos para compartilhar os materiais e, depois de produzidas as capas, votaram nas quais preferiram. Apenas duas receberam votos e foram colocadas na capa e na contracapa. Por sugestão dos próprios alunos, foram tiradas fotos deles no pátio da escola e introduzidas na parte interna do encarte.

Um dos encontros foi dedicado a ouvirmos as músicas que haviam selecionado para o CD acompanhando as letras impressas. Ao terminar a música perguntava por que o aluno a tinha escolhido e se gostaria de falar um pouco sobre a letra. Também perguntava à turma qual era o estilo musical, do que tratava a letra, o que tinha achado e se já tinha ouvido antes.

No último encontro, relembrei brevemente os encontros desde o início e pedi para que eles falassem quais foram os mais marcantes e escrevessem em uma folha sulfite. Era solicitado a eles a cada encontro que escrevessem, de três a cinco linhas, sobre como havia sido o encontro daquele dia para eles.

Mesmo após serem encerrados os encontros, foi necessário utilizar outras fontes de dados com o objetivo de aprofundar algumas informações, isto porque, segundo Ludke e André (1986):

(...) o processo de coleta se assemelha a um funil. A fase inicial é mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma nova visão bem ampla da situação,

dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo. Na fase imediatamente subsequente, no entanto, passa haver um esforço de “focalização progressiva” (Stake, 1981) do estudo, isto é, uma tentativa de delimitação da problemática focalizada, tornando a coleta de dados mais concreta e produtiva (p.46).

Para isso, foram realizadas entrevistas com a professora Alice e com a professora Ana, separadamente, com a finalidade de aprofundar algumas questões.

2.7. Fontes de Informações

As fontes de informações utilizadas neste estudo foram: (1) observações da escola, conversas com as professoras, com a equipe gestora e observações nas salas de aula, (2) atividades com materialidades mediadoras: músicas, vídeos e filme (3) diálogo dos alunos e as devolutivas escritas por eles ao final dos encontros, (4) composições dos alunos, confecção do cenário, confecção do CD, (5) entrevista semiestruturada com as professoras.

Quadro 01: Fontes de informações utilizadas na pesquisa

| Fonte de Informação | Período/ N° de Encontros | Objetivo | Forma de Registro |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Observações da escola, conversas com as professoras, com a equipe gestora e observações nas classes de recuperação. | De maio a dezembro de 2014 | Investigar o contexto da escola, levantar as demandas em relação à classe de recuperação e a concepção que se tinha dessas classes. Analisar a qualidade das interações entre os alunos, alunos e professoras e de todos com a classe de recuperação. | Diário de Campo |
| Atividades com materialidades | De maio a dezembro de | Mobilizar e acessar os afetos que estão na base | Diário de Campo |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| mediadoras: músicas, vídeos e filme. | 2014. 20 encontros com o 7º ano e 19 encontros com o 9º ano (8ª série) totalizando 39 encontros. | das vivências dos alunos que integram a classe de recuperação. | |
| Diálogo dos alunos e as devolutivas escritas por eles ao final dos encontros. | De maio a dezembro de 2014. | Registrar a fala literal dos alunos, oral ou escrita, apreendendo a forma como expressavam seus afetos por meio delas. | Gravação em áudio, Transcrição e Registro dos alunos. |
| Composições dos alunos, confecção do CD, confecção do cenário e apresentação do coral. | Encontros 19 e 20 do 7º ano. Encontros 9, 10 e 14 do 9º ano (8ª série). | Um das principais atividades que possibilitaram apreender o envolvimento dos alunos com os encontros, e assim, o sentido que estava sendo atribuído por eles a estes. | Diários de Campo, Registro das músicas, Imagens do CD, do cenário e da apresentação. |
| Entrevista semiestruturada com as professoras. | Final do ano letivo com as professoras. | Entrevista com as professoras: acessar no que os encontros mudaram a relação dos alunos e dos educadores com a classe de recuperação. | Gravação em áudio e Transcrição. |

A utilização de diferentes fontes na apreensão do fenômeno estudado – as vivências de alunos em classes de recuperação – se justifica pela necessidade de compreendê-lo a partir de diferentes perspectivas, buscando acessar as coerências, contradições e tensões que estão na base da lógica dialética, coerente com o fundamento do materialismo histórico-dialético.

As observações do cenário escolar e o contato com a equipe gestora constituíram uma forma ampla de conhecer e construir informações sobre a escola, possibilitando problematizar o tema de nossa pesquisa.

As demais fontes delimitaram as informações, que foram as atividades mediadas por materialidades – música, vídeos e filme – as falas no decorrer dos encontros e as devolutivas que escreviam ao final destes. Todas estas possibilitaram acessar diferentes afetos que estão na base das vivências dos alunos na classe de recuperação, e os sentidos e os significados atribuídos por eles a essas vivências. E ainda o acesso à expressão destes afetos pelo envolvimento com as atividades propostas, destacando-se as composições e a confecção do CD pelos alunos do 9º ano (8ª série) e a confecção do cenário pelo 7º ano, que também foram fontes de informação.

As devolutivas eram solicitadas e terão destaque em um dos eixos de análise, porque, para Vigotski (1934/1991), a prática da escrita possibilita ao sujeito acessar níveis mais complexos de expressão e também de fala, o que promove desenvolvimento da consciência. Ainda, González Rey (2002) afirma que, a escrita, permite ao sujeito se posicionar frente a determinado fenômeno, produzindo sentidos que facilitam a ampliação da compreensão do pesquisador sobre o tema investigado, caracterizando-a como um instrumento de pesquisa. Assim, um dos objetivos da escrita é “facilitar expressões do sujeito que se complementam entre si, permitindo-nos uma construção a mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado” (p.51).

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras ao final do ano letivo, trouxeram informações valiosas para a nossa apreensão do fenômeno investigado. Após a seleção das fontes, realizamos inúmeras leituras, as quais foram sendo aprofundadas, dos diários de campo, das devolutivas escritas pelos alunos, das

transcrições dos encontros e entrevistas. Destacamos a entrevista realizada com a professora Alice, que teve duração de 2h30, aproximadamente, contendo informações semelhantes às trazidas pela professora Ana, mas ainda mais completas para o nosso estudo.

Esta leitura criteriosa e busca minuciosa no material que temos em mãos ocorre, porque, segundo Ludke e André (1996), “é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo” (p.48). Deste modo, torna-se possível definir as categorias ou eixos que constituem o estudo, os quais possibilitam organizar e conceituar as informações que apareceram ao longo de sua coleta (González Rey, 2002).

Assim, neste estudo, elaboraram-se três eixos de análise, que serão apresentados mais a diante: mobilizando afetos na classe de recuperação, no qual destacaremos a partir das falas e devolutivas dos alunos os afetos que se mostraram presentes nas vivências com os encontros e com a classe de recuperação; mobilizando o envolvimento com as atividades propostas, cujo foco serão os sentidos que foram sendo atribuídos pelos alunos às atividades propostas, o que foi mobilizando o envolvimento deles com os encontros; a música promovendo a mudança da concepção de classe de recuperação por alunos, professores e gestores, no qual discorreremos sobre o modo como os encontros e o projeto como um todo, a partir da mediação da música, afetou alunos e educadores, levando a mudança na concepção de classe de recuperação e ao olhar voltado para os alunos dessas classes.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Mobilizando afetos na classe de recuperação

Neste eixo, analisaremos os afetos manifestos pelos alunos a partir dos encontros com música, a fim de acessar as mudanças no modo de se relacionar dos alunos com a sala de recuperação. Partimos dos afetos como indicativos de mudanças por compreendermos que a forma como os adolescentes são afetados pelas atividades, seja positiva ou negativa, revela como eles se relacionavam com os encontros. Esse modo de relação indica, portanto, como **vivenciaram** as situações.

Vigotski (1935/2010) compreende vivência como uma forma subjetiva de reflexão dos fatos, uma experiência emocional profunda, que tem os afetos em sua base e, por isso, nos mobiliza intensamente. Sua relação com o mundo externo (meio, contexto) é expressa através do comportamento e atividades do sujeito. Ela seria a unidade que envolve as particularidades da personalidade do sujeito, bem como as particularidades do meio, unindo interno e externo. Entretanto:

Vigotski (2006) não considera o meio como um fator puramente ambiental, mas como movimento relacional entre o interno e o externo que configuraria uma situação *sui generis*, única, que ele denomina de situação social de desenvolvimento (SSD). Assim, a forma como o sujeito vivencia algo se modifica na medida em que se modifica sua situação social de desenvolvimento (Souza et al, 2011, p.34).

Segundo Meshcheryakov (2010), a vivência pode ser expressa no “mundo exterior” de diversos modos, por exemplo: reações espontâneas; conversas pessoais com alguém e confissões; ações como escrever uma carta, ir a um encontro, ou assistir a

espetáculos artísticos; organização e planejamento de uma atividade de longo prazo, que geram mudança na representação e no estilo de vida.

Compartilhando da compreensão de Meshcheryakov (2010), acreditamos poder identificar nos encontros de música com a sala de recuperação algumas expressões de vivências que indicam o modo como os alunos se relacionavam e se envolviam com as atividades propostas, como explicitado pelas devolutivas transcritas abaixo e demonstrado em outros momentos nesta análise.

O que expressam os alunos do 7º ano:

“O encontro foi muito bom eu gostei das músicas da atenção de todos ao ver eu apresentar. Também gostei ao ser um encontro bem diferente de tudo e quero outras oportunidades também.” (Vanessa, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 3º encontro, 03/06 /2014)

“O encontro de hoje foi bom eu cantei e até gostei da minha voz espero que tenha gostado.” (Henrique, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 3º encontro, 03/06/2014)

“Eu gostei porque a Maura cantou e porque eu participei da aula e ela me agradeceu e também eu melhorei a minha voz.” (Henrique, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 5º encontro, 12/08/2014)

“Hoje foi muito bom. Eu conheci novas músicas e fiquei bem confortável. Amei hoje.” (Amanda, 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 5º encontro, 12/08/2014.)

“Eu adoro e sempre adorei estas aulas e também eu adorei cantar e adorei ouvir as pessoas cantando e também eu gostei muito de participar.” (Érica, 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 5º encontro, 12/08/2014.)

“Eu gostei dos vídeos de hoje e também gostei de saber que minha voz é grave, gostei de cantar e de ouvir e gostei da ideia do coral.” (Érica, 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 7º encontro, 26/08/2014.)

“Eu gostei muito do encontro do que a Maura propôs pra sala de fazer um coral. Achei a música Peixinhos do mar legal.” (Vanessa, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 7º encontro, 26/08/ 2014.)

“Hoje eu estava com dor de garganta mas hoje foi divertido poder mostrar meu talento com voz. Tive problemas com a voz mas eu consegui.” (Gabriela, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 9º encontro, 09/09/2014.)

“Hoje a aula foi divertida até que as pessoas ficaram me olhando e acabei me orgulhando.” (Gabriela, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 10º encontro, 16/09/2014.)

“O encontro foi legal porque eu aprendi que somos talentosos.” (Daniel, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

“O encontro foi legal porque eu aprendi que somos todos legal e amigos então coral é o futuro.” (Henrique, 11 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

“Hoje a aula foi divertida, fizemos bagunça mas mesmo assim a gente pode cantar.” (Gabriela, 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

“Eu achei legal porque eu não participei do coral, mais eu gostei de fazer a música. Eu gostaria de SER SEMPRE ASSIM, fazendo músicas!!! ☺” (Gabriel e Danilo, ambos 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

“Hoje eu adorei a aula e cantamos de um jeito diferente. E nós vamos apresentar! Tô doida!” (Érica, 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

“Eu gostei muito da sua aula, eu gosto da música Segue o seco, essa música é muito legal eu fico cantando ela no chuveiro.” (Flávia, 12 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

Os encontros de música proporcionaram aos alunos vivenciar novas situações nas quais tomaram contato com suas potencialidades, experimentando sentimento oposto ao que vivenciam por frequentarem uma classe de recuperação. Proporcionou também novas possibilidades de atuação e participação nesta sala, como, por exemplo, adquirir novos conhecimentos para além dos conteúdos escolarizados e participar de todas as atividades oferecidas, ainda que suas atitudes não fossem adequadas, segundo a concepção da escola, ao longo do encontro em relação às atividades propostas. Essa experiência foi construindo um novo modo de se relacionar com a classe pelos alunos, parece que com afetos positivos, o que se revela na gratidão que expressam nas avaliações dos encontros.

Outra possibilidade oferecida para os alunos, diferente do que viviam na classe de recuperação, foi a liberdade para escolherem fazer atividades diferentes uns dos

outros, no mesmo horário, investindo-se no interesse deles, sem perder o foco do objetivo dos encontros, porém evitando a imposição, que em geral faz parte do ambiente escolar e dos modos de relação entre professores e alunos.

Nestas devolutivas escritas pelos alunos do 7º ano, em sua maioria de participantes do coral, identificamos afetos positivos, como, realização, satisfação, admiração, orgulho de si, gratidão, reconhecimento, superação e motivação. Estes ressaltavam, principalmente, o modo como estavam se vendo nos encontros com música. Os afetos positivos mais presentes nestas falas, como **orgulho de si**, mostram o olhar destes alunos voltado às suas potencialidades, e a **satisfação** e o prazer em realizar as atividades e cantar. Mesmo os alunos que não gostavam de cantar se envolveram com a atividade de compor e puderam se relacionar com outro tipo de experiência na escola.

É importante destacar que estes bons momentos descritos acima pelos alunos ocorriam em meio a interrupções da atividade devido a brigas que ocorriam frequentemente entre eles, a oscilação do interesse de alguns em participar, a busca de atividades diversificadas por àqueles que não gostavam de cantar, a diversas intervenções da professora que entendia que o movimento de conversa dos alunos era um desrespeito a mim e que muitas vezes acabava por dispersar mais o encontro, dentre outros acontecimentos que eram comuns no modo de funcionar desta turma e, a partir dos quais, fui desenvolvendo meios de lidar, procurando respeitá-los e envolvê-los no projeto.

Este ajuste necessário entre o meu ritmo e dos alunos foi permitindo, mesmo que sutilmente, que a conduta deles ao longo das intervenções fosse indicando uma mudança destes comigo e com as atividades, principalmente a partir da realização do coral. O modo como foram sendo afetados, foi transformando a nossa relação, e eu passei de quase invisível à figura respeitada. Nesta relação, embora houvesse afetos

negativos, notados quando, por exemplo, não queriam participar ou resistiam um pouco a se envolver do modo que havia sido proposto, os afetos positivos eram prevalentes por diversas vezes, vide o empenho e o envolvimento voltado para a atividade final do projeto: a confecção do cenário e a apresentação do coral. Estas questões serão melhores explicitadas nos próximos eixos desta análise.

O que expressam os alunos do 9º ano (8ª série):

No que concerne aos afetos que parecem estar na base da mobilização dos alunos em participar das atividades propostas, se os alunos do 7º ano se mobilizam pela possibilidade de explorar novas ações e expressam a satisfação e o prazer em poder acessar a música, o desenho, o ouvir, o cantar; com os alunos do 9º ano (8ª série) a situação se mostra um pouco diferente: eles parecem mobilizados pela possibilidade de estabelecer relações com suas experiências, de articular os conteúdos propostos a conhecimentos pré-existentes. Se o 7º ano é afetado em um primeiro momento pelo sensível que a música proporciona, o 9º ano (8ª série) é afetado pela significação, entendida como articulação entre significados e sentidos, sendo que os sentidos têm como central também os afetos.

Por que isso acontece? Os alunos do 7º ano têm por volta de 12 anos, estão mais próximos dos interesses da infância, ainda que já em pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em processo de autorregulação. Já os do 9º ano (8ª série), com idades variando entre 14 e 15 anos, dispõem de recursos e possibilidades de pensamentos mais elaborados, conforme se verá nas expressões a seguir.

Vigotski (1934/2012) explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores irá ter um salto qualitativo na adolescência, quando o jovem desenvolve ainda mais a capacidade de realizar abstrações, generalizações e a pensar por conceito. Essas operações mentais aumentam as possibilidades de relação que o sujeito estabelece

com o mundo, conforme ampliam o campo das significações pela via do pensamento e de outras funções psicológicas que atuam mutuamente e auxiliam neste novo modo de olhar, significar e compreender o mundo e a si mesmo.

Para os propósitos deste eixo de análise, em que buscamos demonstrar a relação dos alunos com a sala de recuperação mediada pelo trabalho com música, em função da quantidade de material produzido com a turma do 9º ano (8ª série), elegemos os dados de dois alunos, Ricardo e Renata, para demonstrar como a relação deles vai se alterando ao longo do desenvolvimento do projeto. Esta opção tem a ver com a possibilidade de dar a ver o processo empreendido por esses estudantes, assim como da própria pesquisadora e professora envolvidas no projeto, no que concerne ao modo de perceber, representar e agir com os alunos da classe de recuperação.

Nas devolutivas escritas pelos alunos, identificamos que os encontros de música se configuravam como um espaço agradável e de reflexão, como demonstrado abaixo:

“Professora Maura quem diria que um dia eu ficaria tão bem de assistir uma aula. A sua aula é a melhor de todas e de tudo, porque nenhuma aula para pra poder refletir e falar sobre o que os alunos gosta. E eu estou me divertindo muito nas suas aulas. Saiba que você é uma professora muito linda e ótima e canta muito bem. Obrigado por ser a minha professora.” (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o 7º encontro, 19/08/2014.)

É importante ressaltar que, embora tenha sido dito por diversas vezes que o projeto era realizado em forma de encontros e não aulas, que eram discussões e atividades e não matéria, e que era uma psicóloga que o realizava e não uma professora, nos escritos fica evidente como os alunos estão apropriados desse modo de funcionar da escola, que persiste mesmo em outros momentos que são promovidos dentro da escola, mas que não se configuram como aula.

Nesta fala, Renata expressa sentimentos opostos de satisfação e insatisfação, sendo o primeiro em relação à atividade realizada no encontro, que, por sua vez, revela

uma insatisfação com a falta de investimento da escola em espaços de reflexão, os quais a aluna aprecia.

Para ilustrar como seria este espaço de reflexão referido por Renata, vamos inserir um trecho do diário de campo de um encontro no qual se discutiu algo bastante presente no cotidiano deles, que são os conteúdos das letras de *funk*, de diversos tipos, tais como ostentação¹², proibidão¹³ e os que são veiculados pela mídia:

- *Psicóloga-pesquisadora: Quem aqui gosta de funk?*
 - *Lucas: Depende.*
 - *Psicóloga-pesquisadora: Porque depende?*
 - *Lucas: Porque tem uns que falam baixaria.*
 - *João: E tem mulher que gosta e é feio.*
 - *Professora Alice: Porque você acha isso?*
 - *João: Não acho certo. As músicas tão lá, xingando as mulheres e tem mulher que gosta da música.*
 - *Diego: Xinga de cachorra, vira-lata.*
 - *Renata: Xinga de cachorra, de vira-lata, trata a mulher como objeto, e tem mulher que ainda ouve ser mal tratada.*
- A psicóloga-pesquisadora pergunta às alunas, Beatriz, Rita e Maira, que disseram que gostam de funk se o ritmo que as faz gostarem, e uma delas diz que sim.*
- *João: A batida é que é da hora.*
 - *Professora Alice: O ritmo é bacana. E as letras?*
 - *Beatriz: Algumas.*
 - *Professora Alice: A letra é uma letra que pode ser trabalhada em sala de aula?*
- Alguns disseram que não, Ricardo diz que sim.*
- *Diego: Tem esse funk ostentação, funk ostentação fala desses tênis que custam mil real, vem o moleque pobre, quer um tênis desse, vai lá e quer roubar, e vai indo, vai indo, todo mundo querendo desse e não tendo dinheiro pra comprar, arruma uma arma e rouba.*
 - *Professora Alice: Então para este funk o legal é ostentar, ou seja, mostrar que você tem?*
 - *Diego: É.*
 - *Ricardo: As meninas gostam.*
 - *João: A maioria das meninas da escola são assim.*
 - *Ricardo: Se o cara tiver com um óculos da oakley, um moletom da Quick Silver, um nike 12 molas, 'a mina pula', e se tiver moto então, melhor ainda.*
- Beatriz fala algo em defesa das meninas.*

¹²Os temas do *funk* ostentação são a “glorificação de carros, joias, óculos escuros, roupas, bebidas e mulheres”. “O *funk* ostentação traz de volta: a mulher como sexo a ser consumido por homens que podem esbanjar dinheiro, joias, bebidas, carros” (Caldeira, 2014).

¹³ “O proibidão é uma vertente do *funk* que explora de forma demasiadamente explícita os temas da violência e do crime” (Salles, 2007).

- *Psicóloga: Todas as meninas são assim?*
- *João: Não. Todas não, todas não. As que gostam de baixaria, que quer ostentar. E é assim: se é bandido, nossa, cê pega todas.*
- *Professora Alice: Porque?*
- *João e outros respondem: Porque bandido tem fama; Tem dinheiro.*

(...)

Diego coloca um funk que não é nem ostentação e nem proibidão para todos ouvirem. É a música País do futebol do Mc Guimé.

- *Psicóloga: Vocês podem perceber que ela tem até mais melodia e mais instrumentos do que outros funks.*

- *Professora: É mais cuidada.*

- *Psicóloga: Vocês conseguem perceber isso? Que ela parece ser mais trabalhada musicalmente?*

- *Lucas: (a música) Não fala besteira.*

- *Ricardo: Ô Dona, eles faz isso pra entrar na mídia. Porque se colocar palavrão ou proibidão não pode entrar. Mas o funk pra fazer sucesso tem que ter alguma coisa proibida. Porque tudo que é proibido é mais gostoso. Mas os caras tão misturando o pop com umas batidinhas mais funk pra entrar na mídia e ganhar dinheiro e tá dando certo.*

- *Diego: Os funk da hora são os funk do passado. Gabriel, o Pensador... “Eu só quero é ser feliz...”*

- *Psicóloga: O que elas trazem de diferente na letra?*

- *Ricardo: Qual? Gabriel, o Pensador? Ah, já fala mais a verdade né Dona.*

- *Psicóloga: Faz uma crítica?*

- *Ricardo: É, uma crítica política. (Trechos do diário de campo do 9º ano/8ª série. 3º Encontro, 27/05/2014.)¹⁴*

Quero destacar do diálogo acima as falas de Ricardo. Observa-se como ele se envolve na discussão e apresenta reflexões que extrapolam os conteúdos trazidos pelo estilo de música em pauta e tem um nível de criticidade que surpreende quando se tem como referência um aluno que frequenta uma classe de recuperação intensiva, ou seja, esta é sua condição nesta escola.

Ricardo era um aluno bastante participativo nos encontros, se envolvia com as atividades e discussões. Estava na sala de recuperação, de acordo com alguns atores da escola, por “*mau comportamento*”. A professora Alice comentou que ela e o professor Felipe, de Matemática, estavam muito surpresos com o comportamento de Ricardo nos encontros de música, e em uma das conversas com a coordenadora pedagógica, esta manifestou a mesma surpresa com o envolvimento dele neste projeto. A avaliação do

¹⁴ Este assunto foi retomado e discutido em momentos posteriores.

primeiro encontro escrita por Ricardo, quando fiz uma entrevista em grupo, traz um primeiro indício do que pode ter lhe interessado na atividade proposta:

“A experiência foi legal para mim, conheci meus amigos de outra forma, e eu também nunca fiz nada igual.” (Ricardo, 15 anos. Devolutiva escrita do 1º encontro, 20 de maio de 2014.)

O afeto que parece emergir desta fala é a satisfação. A atividade trazia como novidade a possibilidade de falar de si e conhecer o outro, promovendo um contato diferente entre os colegas e criando uma oportunidade de conhecerem mais uns aos outros, modificando as relações. O que nos chama a atenção, pois parece que a escola está carente disto, deste movimento de interação que promova uma qualidade melhor nas relações, não só entre os alunos, mas entre todos aqueles que constituem a escola, desde alunos até gestores, passando pelos professores e funcionários de todos os setores, que fazem a escola funcionar como uma instituição que promove desenvolvimento, presente também nas interações e nas relações interpessoais (Dugnani & Souza, 2011; Souza et al., 2011; Petroni & Souza, 2014).

Fato é que, ao longo das intervenções, não tivemos qualquer dificuldade na relação com Ricardo; pelo contrário, ele sempre levou questões e reflexões importantes aos encontros, as quais contribuíam muito com as discussões. Exemplo disto é este trecho do diário de campo do 7º Encontro, no qual se discutiu a música *Que país é esse*, logo após os encontros em que assistimos ao filme *Somos tão jovens*:

Ao terminarem de ouvir a música, Professora Alice pergunta se alguém a conhecia. Ricardo diz que já tinha ouvido. (...) Em seguida Ricardo pergunta à psicóloga-pesquisadora se Renato Russo era bipolar. A psicóloga-pesquisadora pergunta por que ele achava que ele seria. Ricardo responde “Porque tipo assim, uma hora ele tá feliz e aí do nada ele fica bravo com todo mundo, aí ele começa a xingar todo mundo, aí ele se separa de todo mundo e fica meio de lado, aí tem aquela hora que ele começa a gravar as conversas de todo mundo. Porque ele era bipolar daquele jeito?”.

Um pouco mais adiante, no mesmo encontro, seguindo a discussão da letra da música:

A professora pergunta para a sala: “E quando ele fala ‘Nas favelas, no senado, sujeira pra todo lado’ que sujeira pode ser essa?”. Alunos respondem: “sujeira de garrafa, de papel, plástico, lata.” A professora confirma que é também esse tipo de sujeira e percebe que Lucas está querendo dizer algo e pede para ele falar. Lucas diz “Muita coisa errada”. Ricardo acrescenta “Cada um mantém uma coisa diferente da outra, no senado é a corrupção, dinheiro roubado é o lixo.” E a professora diz “Então olha só, ele usa dois lugares diferentes – favela e senado – e usa sujeira uma vez só. Pra todo lado. Pra todo lado onde?”. Marcelo responde “favela”. Ricardo diz “Ah dona, que a corrupção no senado não ajuda a ficar limpo nem na favela né.” A professora diz “Então ele alerta que este é um país que, tanto de um lado, como de outro tem sujeira, todos os tipos de sujeira. É a sujeira do papel no chão, do acúmulo de coisas, como é a sujeira que você acabou de dizer, que o Lucas falou, que o Marcelo também disse quando falou da sujeira de amontoar coisas. E tudo isso é sujeira. As atitudes e coisas também fazem parte da sujeira.”

E a professora segue “Daí ele continua dizendo assim ‘Mas todo mundo acredita no futuro dessa nação’. Como a gente consegue acreditar no futuro de um país que ninguém respeita as suas leis. Esse país que ninguém respeita as leis tem futuro?” Escuta-se Marcelo ao fundo respondendo “Não”. E a professora continua “Se continuar essa sujeira e esse desrespeito?”. Ricardo fala “Eu acho que não Dona, que nem fala aqui ‘terceiro mundo se for’”. E a professora diz “O que você pensou, Ricardo, lendo a frase ‘terceiro mundo se for, piada no exterior?’”. E o aluno diz “É porque o Brasil não se compara Dona: preço, burocracia, ah, política, muita coisa que lá na China é uma realidade bem diferente, porque aqui no Brasil... aqui a gente só passa vontade. Vê e fica chupando o dedo”.

Algumas contradições ficam evidentes em relação ao que a escola atribui a Ricardo e seu comportamento, desempenho como aluno e ao que ele manifesta nos encontros de música. Esta percepção nos conduz a questionar as decisões da orientadora pedagógica, que coordena e organiza a classe de recuperação, ou seja, ela, em conjunto com os professores, decide quem deve e não deve ter esta sala como grupo, como condição para progredir nos estudos.

A orientadora relata episódio envolvendo a realização da prova do SARESP¹⁵, quando Ricardo trancou pelo lado de dentro a sala em que estavam ele e seus colegas, impedindo a entrada do professor com as provas. Quem estava do lado de fora ouvia muito barulho e somente depois de um tempo exigindo, a coordenadora conseguiu fazer

¹⁵O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista (<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>).

com que eles abrissem a porta. Como punição, tiveram dias de suspensão, principalmente Ricardo, que teria liderado a “rebelião” (sic).

Esses comportamentos opostos de Ricardo, agressivo, baderneiro e desinteressado em sala de aula *versus* calmo, participativo e interessado nos encontros de música, parecem revelar afetos negativos em relação à escola e à sala de recuperação, que talvez possam ser compreendidos como frustração, desvalorização, insatisfação e desmotivação, enquanto que os encontros de música parecem revelar afetos positivos tais como satisfação, motivação e valorização.

Isto fica ainda mais evidente no último escrito do aluno. No último encontro do projeto, ao fazermos a roda, perguntei a todos os alunos como tinha sido para eles fazer parte da sala de recuperação e como tinha sido participar dos encontros de música. Ricardo diz que ambas as coisas haviam sido boas, e concordou com os colegas que estar na sala de recuperação era melhor, pois havia menos alunos, o que permitia que os professores lhes dessem mais atenção e que eles tivessem a possibilidade de aprender mais. Entretanto, quando solicitei que escrevessem a última devolutiva analisando os encontros como um todo e não somente o último, Ricardo escreve:

“Dona, seu trabalho pra mim foi super legal. Cada 3ª feira desses meses, você sempre tem bons assuntos e temas divertidos e foi isso que eu gostei, ter uma atividade diferente dentro da escola em plena 3ª feira é totalmente diferente. PS... Dona eu não consegui fala o que eu realmente achei em ficar esse ano nessa sala. Sinceramente foi um saco, porque? Porque eu já sou um adolescente e tudo o que eu penso e falo ninguém na escola entende porque falta um pouco de ‘maturidade’. E por isso fui me isolando de todos nessa escola. Eu não tô nessa sala por causa de falta de aprendizado escolar eu apenas estou aqui porque a própria diretora sabe que eu sou bagunceiro demais então ela não quis me colocar numa sala com 30 pessoas por que eu ia acabar passando despercebido mas me colocando numa sala de 16 sou apenas um gigante em terra de anões.” (Ricardo, 15 anos. Devolutiva escrita do 18º encontro, 25/11/2015.)

É impressionante a clareza de Ricardo em relação à sua condição na escola. Ele demonstra ter consciência do porque está onde está e, inclusive, tece uma crítica ao

modo de a escola funcionar que está além do alcance de seus colegas ou mesmo de muitos professores, ou ainda dos gestores. Sua percepção e expressão nos conduzem a considerar que a escola teria muito mais possibilidade de ter sucesso se ouvisse mais os alunos, se empreendesse diálogos efetivos, respeitando seus tempos, seus modos de expressão. Claro que não estamos defendendo que atitudes como a de Ricardo, relatadas pela orientadora, desafiando as normas da escola não sejam punidas, mas daí a inserir alunos com questões de comportamento na classe de recuperação parece revelar a carga negativa que a representação desta classe tem para a escola e educadores, a qual se mostra apropriada pelos alunos no modo como pensam e vivem esta condição na escola.

Para além dos afetos acima mencionados, esta fala revela ainda o reconhecimento e a gratidão do aluno perante os encontros e, por outro lado, o sentimento de punição e a decepção, ao ter sido tirado de uma sala regular e colocado em uma sala de recuperação pelo seu comportamento e não por falta de conhecimento.

Outra aluna que nos chamou atenção, pelo modo como vivenciou os encontros de música foi Renata. Nos dois primeiros encontros, a aluna participou das discussões, como pôde ser visto no trecho transcrito mais acima, quando contribuiu com as reflexões acerca dos conteúdos de *funk*, dizendo, por exemplo, que nessas letras “*a mulher é tratada como objeto*”. Entretanto, nos encontros seguintes ela deixou de expor suas opiniões, demonstrando dificuldade em lidar com as opiniões dos colegas que eram divergentes das suas, passando apenas a ouvir as discussões. Voltou a se envolver mais quando começamos a trabalhar com o filme *Somos tão jovens*, pois a aluna era fã da banda Legião Urbana e de Renato Russo e foi inclusive com uma camiseta da banda em um dos encontros. Mas tornou a se afastar das discussões quando percebeu que os meninos zombavam pelo fato de Renato Russo ser homossexual.

Eu e a professora Alice acompanhamos este movimento da aluna e tentamos, desde o início, compreender o que acontecia, mas ela não nos dava abertura. A professora dizia que nas aulas ela era, muitas vezes, agressiva com os colegas e também costumava sair da sala sem pedir permissão aos professores. Renata teve sua escolha de não falar e de permanecer fora da roda respeitada, inclusive quando os colegas insistiam para ela participar. Mesmo não participando da discussão, a aluna sempre me escrevia ao final do encontro o quanto ela estava gostando das atividades, mas este movimento me deixava em dúvida sobre o que realmente a desagradava e se não era mesmo algo com o projeto.

Alguns encontros à frente, quando ficou evidente que o motivo do seu incômodo era o modo como os meninos estavam se referindo ao seu ídolo, ela pediu para conversar comigo em particular, me explicou por que andava se chateando com a turma e se afastando, e solicitou que eu conversasse sobre *respeito*. Eu lhe disse que iria procurar uma oportunidade para fazer isso no encontro e recebi um abraço seu em troca.

Este movimento da aluna nos mostra que o modo de se envolver dos alunos nas atividades é muito distinto. Não há uma forma correta, um modelo de envolvimento a ser seguido na sala de aula, pois, assim como Ricardo se mostrou envolvido, sempre participando das discussões, Renata mostrou seu envolvimento de modo oposto. Embora não entrasse nas discussões, passou a escrever letras de música no seu caderno, as quais levava para que eu visse toda a semana, como conta no escrito de um dos encontros:

“Maura gostei muito da sua aula e você canta muito bem parabéns e hoje eu escrevi duas letras de música graças a você porque eu nunca fiz isso antes. Comecei a escrever música depois das suas aulas, gosto de você e a sua matéria, do seu jeito de ser de interagir com as pessoas, com os alunos, enfim amo a sua aula.” (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

O movimento de Renata ilustrado acima no trecho do diário de campo e no escrito do final do encontro revela afetos positivos, tais como, confiança, respeito e gratidão.

A aluna também passou a ver outro sentido na sala de aula ao estabelecer uma relação prazerosa com as atividades que aconteciam nos encontros:

“Bom professora Maura, eu gostei muito da sua aula porque as outras aulas são só lição e a sua os alunos aprendem um as coisas do outro, aprendem a lidar com os alunos e os professores e também foi legal compartilhar as coisas com você. Obrigado pela aula de hoje!” (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o encontro 1º encontro, 20/05/2014.)

“Maura gostei muito da sua aula porque eu nunca desenhei igual hoje. Obrigado por sua aula.” (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o 14º encontro, 21/10/2014.)

Nestes trechos, a aluna também expressa que a sala de aula nos encontros era um espaço de vivências que tem na sua base afetos como interesse e motivação.

Além disso, com o tempo, a aluna estabeleceu uma relação de confiança e gratidão comigo:

“Bom a sua aula pra mim Maura foi ótima desde o início porque são com poucas pessoas que eu me abro e que eu converso sobre o que eu gosto e sobre quem eu gosto! E essa sua ideia de passar o filme ‘Somos tão jovens’ fez a sua aula de boa pra ótima, perfeita porque eu não sei se você sabe eu não tenho só uma blusa eu tenho tudo tenho jornal de quando ele morreu tenho revista tenho CD tenho um pendrar [deve ser pen drive] com fotos e músicas e eu também tenho o maior respeito por ele ele é o meu ídolo eu faria de tudo para conhecer ele e enfim eu gosto muito dele. Obrigado professora Maura por ter passado esse filme porque refletiu a minha mente e cada vez eu me inspiro nele a cada dia da minha vida! Obrigado professora Maura.” (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o 6º encontro, 12/08/2014.)

E chegou a corresponder ao modo como eu lidava com eles, demonstrando um comprometimento recíproco:

“Maura sua aula foi muito legal. Te prometo algumas músicas na outra aula tenho que pensar mais. Obrigado pela sua aula, não são todas as aulas que para pra fazer algo que algum aluno gosta!” (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o 9º encontro, 09/09/2014.)

Estes escritos da aluna ilustram o movimento em relação ao seu envolvimento e ao que a música promoveu de mudança na sua relação com o meio a partir de uma nova situação social de desenvolvimento que promoveu novas vivências.

Os escritos de Renata e também os de Ricardo vão sutilmente evidenciando a insatisfação com os modos como têm se configurado as relações entre alunos e professores e com os conteúdos trabalhados na classe de recuperação. Exemplo disto é quando os alunos afirmam que gostam do modo como eu lidava e interagia com eles e como os temas desenvolvidos os interessavam.

Estes indícios nos levam a pensar que os encontros de música podem ter se configurado como situações sociais de desenvolvimento para estes alunos, a partir da criação de um novo espaço na classe de recuperação (uma nova situação social), e que antes não era possível na escola, o qual possibilitou a expressão destes jovens, via realização de outras atividades como desenhos, audição de músicas, apreciação de filmes e documentários, composições de letras de música ou debates sobre seus conteúdos que, por sua vez, promoviam vivências positivas em relação aos encontros por um lado, e fazendo vir à consciência vivências negativas em relação à escola e à classe de recuperação, por outro. Vivências promovidas pela configuração de sentidos do espaço como sendo deles, voltado aos seus interesses, no qual tinham liberdade para discutir temas diferentes daqueles comumente vistos em sala de aula e no qual a opinião deles era muito valorizada.

É importante olharmos também para o modo como outros alunos revelaram a sua relação com a sala de recuperação e como este modo refletia também na participação dos encontros.

Embora as atividades que promoveram discussões tenham sido extremamente relevantes para que a professora Alice pudesse acessar de outras formas o modo como

estes jovens pensavam e estabeleciam relações entre diversos conteúdos, e tenha também sido muito relevante para vermos como a música pode ajudar na mediação de debates e ensino de conteúdos escolarizados e no desenvolvimento do pensamento por conceitos, é importante destacar que os alunos não se envolveram do mesmo modo, com a mesma motivação ou interesse em tais atividades. Esse movimento, entendido por nós como esperado quando se trabalha com grupos e respeita-se os ritmos e diversidade de interesse, poderia ser melhor compreendido se tivéssemos mais tempo com o grupo, o que permanece como desafio para nossas futuras intervenções utilizando a música como mediação: Se ela é um instrumento tão potente, por que não envolve a todos? De fato, temos certeza que a música afetou a todos, visto que os alunos permaneceram nas atividades. O que não sabemos é o quanto foram afetados e o que suscitou nos alunos.

A experiência afetiva que os adolescentes foram tendo com a sala de recuperação foi fazendo com que eles mudassem a relação com a classe e se envolvessem mais com as atividades. O próximo eixo de análise aborda como este envolvimento foi se configurando, o qual será analisado por meio de indicadores encontrados nos trechos de diários de campo e em atividades realizadas por eles no decorrer dos encontros com música.

3.2. Mobilizando o envolvimento com as atividades propostas

Neste eixo apresentaremos o modo como fomos percebendo o envolvimento dos alunos com o projeto e atividades que eram propostas, com vias a compreender o sentido que foi sendo atribuído por eles a este novo modo de se expressar e se relacionar com a classe de recuperação.

Para tanto, manteremos a ordem de apresentação do eixo anterior, iniciando pelo 7º ano. Com esta turma, podemos analisar o envolvimento, por exemplo, quando me

perguntavam o que iriam fazer no encontro e se iriam cantar. Este movimento passou a ser recorrente, envolvendo alguns alunos a partir do segundo encontro, no qual cantei para o grupo, momento que será apresentado no terceiro eixo de análise. Assim que eu chegava à sala de aula, gentilmente, ofereciam ajuda para carregar minhas coisas, e, curiosos, perguntavam o que iríamos fazer, o que entendemos como demonstração de interesse pelos encontros. E, ainda que por vezes as atividades fossem diferentes das imaginadas por eles, procuravam participar conversando e pensando comigo como modificá-las, a fim de torná-las mais interessantes.

Outro movimento que demonstrava o envolvimento era quando pediam para cantar ou falavam que tinham feito uma música e que gostariam de me mostrar. Às vezes interrompiam a atividade que estava acontecendo devido à ansiedade de mostrar a composição, demonstrando estarem se apropriando daquele espaço como um lugar para se fazer música. Combinei com eles que haveria um momento no encontro que apresentariam suas composições, de modo que fosse garantida essa participação de todos e ao mesmo tempo fosse dada continuidade às outras atividades planejadas.

Outro modo como expressaram o envolvimento com o projeto foi o esforço para se organizarem para a atividade por conta própria, como ilustra o trecho do diário de campo:

“Levei a letra impressa e a música cantada por Elis Regina. Fizemos a roda e sugeri que a lêssemos. Camila pediu para ler, depois Vanessa, e outros também se manifestaram. Vanessa sugeriu que cada um lesse um trecho (...). Eles mesmos se organizaram em relação à quantidade que cada um lia para garantir que, todos que quisessem, pudessem ler. Quando alguém ultrapassava o trecho ‘pré-estabelecido’ eles chamavam a atenção dizendo que era vez do próximo. Quase todos quiseram ler um trecho da música.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 4º Encontro, 05/08/ 2014.)

Ou quando diziam que tinham pensado na música durante a semana:

“No encontro passado os alunos conheceram a música Peixinhos do mar e tentamos cantá-la. Hoje Érica, Flávia, Vanessa, Bruna e Giovana estavam

animadas e pareciam as mais interessadas. Disseram-me que ficaram treinando Peixinhos do mar durante a semana.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 8º Encontro, 02/09/2014.)

E tinham decorado a letra sem que eu persistisse na memorização:

“Quando eu cheguei na sala muitos deles me disseram que tinham ficado com a música na cabeça, e começavam a cantarolar. (...) Praticamente todos eles tinham decorado a letra e souberam cantar, inclusive o início ‘dandeô, dandeô, dandan, dandan, dandeô’.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 9º Encontro, 09/09/2014.)

Quando fez sentido para eles a formação de um coral:

“(...) neste encontro, contei para eles que uma das minhas ideias era formarmos um coral. Flávio soltou uma expressão de alegria. Levei para a sala de aula a TV da escola, pois eu havia selecionado alguns vídeos do coral da PUCC para eles verem. Quando eu lhes disse que eu havia feito parte deste coral e que as pessoas que estavam falando no vídeo eram meus colegas e meu professor, eles se interessaram ainda mais. Perguntavam-me o tempo todo onde eu estava no vídeo e se eu ia aparecer mais.(...) Eles estavam calmos aquele dia e ficaram bastante atentos. Após algumas músicas fiz perguntas para eles começarem a identificar as características de um coral(...) E eles mesmos foram falando o que iam percebendo ao longo das outras apresentações. (...) Flávia me perguntou se eu conhecia a música ‘Oh happy hey’, que seria ‘Oh happy day’ (...) e, coincidentemente, eu tinha selecionado o trecho do filme ‘Mudança de hábito’ com esta música para lhes mostrar. (...) Depois de passados os vídeos experimentamos cantar em coral e quase todos quiseram participar: Érica, Flávia, Gabriela, Bruna, Vanessa, Henrique, Daniel, Gabriel, Danilo, Wilian, Davi e Flávio. Apenas Amanda e Thais ficaram assistindo.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 7º Encontro, 26/08/2014)

“Depois de cantar Peixinhos do mar fizemos a leitura de Segue o Seco.(...) Estavam concentrados, não fizeram muitas brincadeiras, nem conversaram tanto. (...) Depois introduzi a melodia. Eles ficaram treinando a melodia e o ritmo, espontaneamente, e um ajudou ao outro quando alguém ainda não tinha aprendido. Gabriela aprendeu a melodia inteira muito rápido e é muito afinada. Ela chegou até a mim em particular e disse que quer ser cantora e atriz.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 9º Encontro, 09/09/2014.)

Vigotski (1934/2003) descreve o desenvolvimento da consciência, por meio da internalização, processo no qual, pela significação (que inclui sentidos e significados), o sujeito representa, organiza e transforma suas percepções e representações da realidade externa em interna, o que vai permitindo que amplie suas trocas com o mundo, expanda

as representações do meio ao seu redor e forme novos conceitos, desenvolvendo a consciência de si e da realidade (Souza & Andrada, 2013).

Na adolescência, esse processo se expande ainda mais, com o desenvolvimento do pensamento por conceitos, que se inicia na infância, mas que neste momento se desprende ainda mais do concreto, ascendendo ao abstrato, e passa a operar de modo muito mais complexo e elaborado, o que permitirá que o jovem estabeleça novas relações entre os seus conhecimentos, suas experiências, aquilo que ele aprende e vivencia. Ou seja, na adolescência, amplia-se o modo de se compreender a realidade, a si próprio e o outro.

Outro indicador do envolvimento dos alunos foi quando, ao fazerem uma atividade de desenho com tema voltado aos seus ídolos, que poderia ser de qualquer categoria – televisão, esporte e outras – produziram desenhos referentes aos ídolos na música:

“Eles estavam em seis apenas, pois os outros tinham ido a uma feira de ciências. Dos seis, cinco fazem parte do coral, e alguns deles não são os mais quietinhos, e me surpreenderam muito hoje. Estavam muito tranquilos e assim que eu cheguei falaram que eles estavam em poucos e perguntaram o que iríamos fazer. Falei que não ensaiaríamos o coral, e que eu tinha preparado outra atividade. Eles ficaram curiosos para saber o que era. Entreguei os materiais de artes, que eram papel canson, folha colorida e giz pastel. Eles ficaram animados quando viram que a atividade era de desenho. Comecei conversando com eles e perguntei se eles tinham algum ídolo. Érica falou rapidamente e bem alto ‘Sim, o vocalista do Iron Maiden. E ele canta bem e é lindo’. Expliquei que o exercício teria a ver com os ídolos deles, que a ideia era que fizessem um desenho relacionado a qualquer ídolo de qualquer área, música, cinema, televisão, esporte, etc. Mas todos foram na mesma linha da colega, falando dos seus ídolos na música¹⁶. (...) No final os alunos pediram para que eu ficasse mais, mas o encontro havia acabado.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 15º Encontro, 21/10/2014.)

E, na sequência deste encontro, houve a proposta para que se apresentassem e fez sentido tanto a apresentação do coral como a confecção de um cenário para essa finalidade:

¹⁶ Os ídolos foram Mc Kapela, Mc Daleste, Racionais Mc’s, Katy Perry, Pregador Luo e Iron Maiden.

“(...) Falei à eles sobre a apresentação do coral. Disse que precisávamos primeiro dar um nome ao coral. As ideias começaram a surgir. (...) E, na votação, ganhou ‘Coral das Águas’. (...) Expliquei-lhes que a ideia era que todos participassem, até mesmo os alunos que não cantavam, e que, para isso, nós faríamos um cenário para o dia da apresentação. Eles se entusiasmaram muito com a proposta e já começaram a surgir ideias, até para além das que seriam possíveis de executar. Foi muito bom, de forma muito organizada, esperando o outro falar, as opiniões de todos foram sendo ouvidas e pensávamos juntos se seria viável ou não. As ideias dadas por eles do que colocar no cenário foram muito pertinentes. Falaram de fazer nuvens, chuva, gotas. Flávio estava com muitas ideias e falava em como tinha pensado em executá-las, foi bastante participativo. Vanessa e Érica também. Vanessa deu a ideia de combinarem uma roupa e irem uniformizados. Henrique se animou quando sugeri que ele e os meninos que gostam de grafitar ficassem responsáveis por escrever em letras bem legais o nome do coral para incluir no cenário. Ele começou a dar sugestões de material e a criar junto com seus colegas uma forma de fazer. Flávio sugeriu que os alunos que gostam de andar de skate entrassem na apresentação, em meio a bexigas azuis espalhadas no chão, como se estivessem surfando, mas decidimos ficar apenas com as ideias principais que irão compor o cenário.”(Trecho de diário de campo do 7º ano. 18º Encontro, 18/11/2014)

Segundo Vigotski (1934/2003), o sentido é construído por meio de uma série de aspectos psicológicos, de modo muito complexo, envolvendo vivências, lembranças, percepções singulares de cada sujeito, e que estão relacionados ao contexto em que surgem. O sentido de uma palavra, aqui entendida como a unidade que contém fala e pensamento, é predominante em relação ao seu significado, pois na base do sentido estão os afetos, e é muito singular a representatividade disto na vida do sujeito. Já o significado de uma palavra é do âmbito público, sendo estabelecido socialmente e é considerada a parte mais estável da palavra, que é dicionarizada.

Os sentidos se organizam em um processo complexo e fluido, se configuram de modo dinâmico que se modifica conforme novas interações são vivenciadas pelo sujeito, novas formas de ver o mundo e novos afetos (Souza & Andrada, 2013). E parece ter sido esta configuração de sentido que possibilitou não só o interesse e participação efetiva dos alunos, mas também a mudança no modo de se interessar e participar do que era proposto a esta turma da classe de recuperação. Ao ser capaz de

acessar os significados das ações que desenvolvíamos e das propostas de novas ações, ao participar na proposição de ações ou propostas, os alunos aproximaram suas experiências das atividades conseguindo ressignificá-las em um ritmo e movimento próprio, diferente do que estavam habituados a realizar nesta turma. E é esse novo modo de se relacionar com a situação que produzimos em conjunto/parceria que caracterizou o desenvolvimento das ações de fechamento do projeto:

“Hoje nós confeccionamos o cenário e o encontro foi extremamente produtivo. (...) Fui até a sala e lhes falei que tinha trazido diversos materiais legais para confeccionarmos o cenário, mas que seria melhor irmos para o pátio, e que para isso eu precisaria da cooperação deles. E eles cooperaram. (...) Mostrei-lhes um esboço que eu havia feito a partir das ideias construídas junto a eles no encontro anterior e qual material seria utilizado para cada parte do cenário. Achei que teria mais trabalho para dividi-los entre as funções, mas eles me surpreenderam muito quanto à cooperação e organização. Eles mesmos foram se dividindo e eu só precisei intervir em alguns momentos para garantir que todos participassem. E, assim, todos participaram.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 19º Encontro, 25/11/2014)

“Terminamos de cortar os itens do cenário e ainda faltavam 20 minutos para o término do encontro. Sugeri que ensaiássemos uma vez na posição da apresentação, já que não teríamos outra oportunidade e fazia um tempo que o coral não ensaiava. (...) Demorou um pouco até nos organizarmos e começarmos a ensaiar. Cantamos uma vez Peixinhos do mar e quando estávamos no meio de Segue o Seco bateu o sinal e, para minha surpresa, eles continuaram cantando até o final, mesmo vendo os outros alunos saírem correndo.” (Trecho de diário de campo do 7º ano. 19º Encontro, 25/11/2014)

E, ainda, os alunos que não gostavam de cantar se envolveram com outras atividades relacionadas à música, realizando composições e transcrevendo letras do universo musical deles.

Fato é que expressões dos alunos também revelam o modo como eles foram sendo afetados pelas músicas que mediavam nossos encontros. Isso porque a música atuou como materialidade mediadora que favoreceu novas interações entre os alunos, dos alunos com os professores (que passaram a também utilizar as letras do encontro para trabalhar em sala de aula) com as atividades e com a própria sala de recuperação, justamente por seu caráter de novidade e pelo seu potencial em afetar os sujeitos. A

possibilidade de realizar algo novo, como cantar, compor e desenhar, foi produzindo os motivos geradores dos novos sentidos que passou a ter para esses estudantes frequentar a classe de recuperação.

Na adolescência, há um grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural do sujeito, e o conteúdo do pensamento e a orientação da própria conduta passam por um complexo desenvolvimento sociocultural e, com essas mudanças biológicas, psicológicas e sociais, mudam-se também os interesses pela realidade circundante, em um processo que envolve interno e externo, numa relação entre o subjetivo e o objetivo. E o desenvolvimento de necessidades internas, ou dos interesses, amplia infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, as quais antes eram neutras para eles (Vigotski, 1934/2012). Neste sentido, o meio pode lhe fazer novas exigências de modo a promover seu interesse por assuntos e atividades que antes não lhe interessavam.

Com os alunos do 9º ano (8ª série), analisaremos o envolvimento com as atividades a partir de um episódio muito rico, em que o diálogo caracterizou a relação dos alunos entre si, comigo e com a professora. Ele ocorreu após ouvirmos a música *Que país é esse*, da banda Legião Urbana:

“(...) A psicóloga-pesquisadora distribuiu a letra para que pudessem acompanhar junto com a música.

Escutaram em silêncio e a maioria dos alunos acompanhou a letra.

- Professora Alice: Alguém conhecia a música?

- Ricardo: Eu já ouvi.

- Diego: Parece que o Gabriel, o Pensador se inspirou nela pra fazer a música “porrada, porrada”.

- Psicóloga: O que você vê de semelhante entre essa música e a do Gabriel, o Pensador?

- Diego: A letra fala sobre os políticos, sobre a polícia.

- Psicóloga: Tem razão Diego.

- Diego: A Legião Urbana ainda existe?

- Psicóloga: Deixou de existir a partir do momento que o Renato Russo morreu.

- Professora: Se eu não me engano o Dado Villa-Lobos toca em outra banda, mas agora eu não consigo me lembrar qual.

- João: *O que aconteceu com o gringo que participou do Aborto Elétrico?(A pergunta foi baseada no que foi mostrado no filme.)*
- Psicóloga: *Não sei, também gostaria de saber.*
- (...)
- Psicóloga: *Vocês percebem como a letra dessa música é atual, ainda que tenha sido escrita em 1987, quando eles ainda nem eram nascidos. (E alguns deles disseram que nasceram em 1998.)*
- Marcelo: *A música fala da realidade, do que tá acontecendo no país.*
- Diego: *Isso tá pior hoje do que no passado.*
- Psicóloga: *Por que você acha que tá pior do que no passado?*
- Diego: *É por que não dá pra confiar em ninguém, por causa da corrupção, do negócio do mensalão.*
- Lucas: *Ninguém respeita ninguém.*
- Professora: *Vocês conseguem identificar isso na letra?*
- Lucas: *É no trecho ‘ninguém respeita a Constituição’.*
- Professora: *Quem sabe o que é Constituição? São as leis que regem o país.(...) Então vamos guardar essa ideia de Constituição e vamos aqui para a primeira estrofe que está dizendo ‘Nas favelas, no senado, sujeira pra todo lado’. De que sujeira está falando? Os significados delas é bem próximo do que a gente está imaginando. Quando a gente pensa em favela, o que que vem? Que imagem forma na cabeça?*
- Alunos: *ladrão; morro; roubo.*
- (...)
- Professora: *E quando ele fala ‘Nas favelas, no senado, sujeira pra todo lado’ que sujeira pode ser essa?*
- Alunos: *Sujeira de garrafa; de papel; plástico; lata.*
- Professora: *É também esse tipo de sujeira. Fala Lucas.*
- Lucas: *Muita coisa errada.*
- Ricardo: *Cada um mantém uma coisa diferente da outra, no senado é a corrupção, dinheiro roubado é o lixo.*
- Professora: *Então olha só, ele usa dois lugares diferentes – favela e senado – e usa sujeira uma vez só. Pra todo lado. Pra todo lado onde?*
- Marcelo: *Favela.*
- Ricardo: *Ah dona, que a corrupção no senado não ajuda a ficar limpo, nem na favela né.*
- Professora: *Então ele alerta que este é um país que, tanto de um lado, como de outro tem sujeira, todos os tipos de sujeira. É a sujeira do papel no chão, do acúmulo de coisas, como é a sujeira que você acabou de dizer, que o Lucas falou, que o Marcelo também disse quando falou da sujeira de amontoar coisas. E tudo isso é sujeira, as atitudes e coisas também fazem parte da sujeira.”(Trecho do diário de campo do 9º ano (8ª série). 7º Encontro, 19/08/2014.)*

O modo como a conversa vai se construindo neste trecho ilustra a dinâmica que costumava acontecer entre mim, os alunos e a professora nos encontros. Principalmente neste encontro, a professora teve uma participação mais intensa, contribuindo para o

desenvolvimento do pensamento dos alunos em busca da compreensão da letra. É importante destacar que as intervenções da professora Alice eram sempre bem colocadas e ela fazia a mediação quando os alunos se exaltavam devido a divergências de opinião, por exemplo, nas discussões acerca das letras de *funk*, nas quais os alunos se mostraram mais “aquecidos”. Não podemos deixar de destacar o fato de que os temas abordados nos *funks* por eles trazidos estão mais próximos ao cotidiano deles, o que muito possivelmente favorecia o envolvimento na discussão. Entretanto, esta participação mais intensa de alguns deles se manteve em outros encontros por meio de minhas intervenções e da professora, e este movimento se repetiu com outros temas, como ilustrado acima.

Deste modo, para os alunos do 9º ano (8ª série), os encontros de música se configuraram como um espaço de apreciação musical, debate, reflexão, autoexpressão, criação, conhecimento de si e do outro, visto que era este o modo como eles se relacionavam com as atividades que eram propostas, as quais, por sua vez, foram promotoras desses modos de relação, que foram sendo também mediados por mim e pela professora conforme os próprios alunos iam se manifestando e se apropriando, cada vez mais, daquele espaço. Exemplo disso são os debates que ocorreram em alguns dos encontros, nos quais os alunos expunham seu modo de pensar e compreender as situações que eram ou não de seu cotidiano, a partir dos conteúdos das letras de música.

Desde as primeiras atividades propostas estes jovens se envolveram facilmente e se expressaram verbalmente, em sua maioria, sem timidez. Logo no primeiro encontro, foram solícitos em participar da entrevista; no segundo, atenderam à proposta de levar cada um uma música de sua preferência para ser ouvida no encontro e demonstraram ansiedade para mostrá-las, me avisando que tinham se lembrado de levar. E no terceiro encontro, desinibidos, discutiram sobre diversas questões acerca dos diferentes estilos

de *funk* e os conteúdos presentes nas letras, como ilustrado no trecho do diário de campo que se encontra no eixo anterior desta análise.

A partir dos trechos expostos, nota-se que as atividades envolveram músicas de diversos estilos, as quais faziam ou não parte do repertório dos alunos.

Conforme o envolvimento destes com as discussões crescia, ia se revelando o modo de pensar e as diferentes maneiras de compreender esses conteúdos. Ao falarem das letras, estabeleciam novas relações entre os conteúdos, reestruturando o pensamento, fazendo novos nexos e criando novas formas de se relacionar, não só com os conteúdos discutidos, mas também com os colegas, com os quais debatiam, com a professora e com a própria sala de recuperação, pois encontravam novos modos de se colocar naquele espaço. Neste movimento, há a reconfiguração de sentidos e significados, que por sua vez são produzidos e promovem novas vivências.

3.3. A música promovendo a mudança da concepção de classe de recuperação por alunos, professores e gestores

No primeiro eixo desta análise, foram identificados os afetos que estavam na base das vivências dos alunos nos encontros com música, focalizando o modo como se envolveram com as atividades para, no segundo eixo, compreendermos a natureza desse envolvimento e seus motivos, além do movimento de sua constituição. Neste último eixo, abordaremos a música como materialidade mediadora capaz de afetar os alunos e promover interesse e envolvimento, bem como a mudança da relação deles comigo, com os encontros e com a sala de recuperação. Explicitaremos também a mudança do olhar da escola em relação aos alunos da sala de recuperação a partir dos trabalhos realizados.

Iniciaremos pelo 7º ano e, para isto, é necessário apresentarmos um breve histórico desta turma, a fim de explanar alguns motivos pelos quais desenvolver um

projeto com eles foi um tanto desafiador, mas que, a partir do momento em que a música os afetou, seus interesses e envolvimento mudaram e, conseqüentemente, também o rumo da relação comigo e com o projeto.

Retornemos ao período de observação, no qual foi possível notar que a relação que as professoras estabeleciam com esses pautava-se em uma rigidez excessiva. Por outro lado, em uma das aulas, fui deixada sozinha com os alunos, os quais tinham recebido ordem da professora para continuar a atividade que estavam desempenhando. Em poucos minutos, a sala se transformou em um cenário de “guerra” de giz e cartolina, os alunos corriam e gritavam, até a professora chegar, fazer todos retornarem aos seus lugares e atividades.

Nos primeiros encontros, o vínculo com os alunos ainda não tinha se estabelecido e eu tinha a impressão de que era invisível, pois sequer consideravam minha presença. Este vínculo somente se formou após o segundo encontro, o qual foi um marco na mudança da relação destes alunos comigo e no envolvimento com as atividades nos encontros seguintes. Incentivada pela minha orientadora, cheguei à sala, respirei fundo e comecei a cantar, acreditando que assim os afetaria de algum modo:

Quando iniciei a música, Esquadros, da cantora Adriana Calcanhoto, os alunos fizeram absoluto silêncio, o que era raríssimo. No final, aplaudiram empolgados e fizeram comentários - Vanessa disse que se emocionou e vi que seus olhos estavam marejados. Thais solta uma expressão de espanto e diz que se sentiu “pequeninha”. (...) Camila, que foi um pouco resistente a minha presença no começo do encontro, demonstrou encantamento, repetindo por diversas vezes que a minha voz era parecida com a da Claudia Leitte e me pedindo para cantar algumas músicas da cantora.(...) A partir desse momento, passaram a se envolver com a proposta do encontro e pediram para cantar. Para a minha surpresa, a aluna que mais cantou foi Vanessa.(...) Pediram para que eu cantasse outra música, e escolhi O bêbado e a equilibrista, de João Bosco e cantada por Elis Regina e, novamente, ficaram em silêncio absoluto. (Trecho do diário de campo do 7º ano. 2º Encontro, 27/05/2014.)

Segundo Wazlawick & cols. (2007), a música pode ser considerada uma forma de comunicação e de linguagem, pois possibilita ao homem a construção de múltiplos

sentidos por meio do significado que carrega e pela relação com o contexto social no qual está inserida. A música também é compreendida por Tunes & Pederiva (2013) como uma forma de linguagem, entretanto as autoras estabelecem uma diferença entre linguagem falada e música, explicando que a primeira enfatiza o referencial significacional do som, enquanto que a segunda enfatiza o seu significado emotivo.

Parece que foi isso que aconteceu no momento em que cantei: os alunos foram tocados em seus afetos, puderam sentir a emoção que a música suscitou neles e, mediados pelos afetos, perceberam que a psicóloga que propunha atividades também podia se transformar em cantora e, por meio da música, transformar aquele espaço de classe de recuperação em apreciação.

E a relação deles comigo mudou desde então. Embora continuassem agitados, provocando risos e brigas frequentemente, eles passaram a se interessar mais pelos encontros.

(...) hoje eles pareciam estar me aguardando, assim como a professora Amélia. Pela primeira vez senti que ela me aguardava. (...) Logo que cheguei na sala Vanessa abriu um sorriso. Ela e Camila pediram para que eu cantasse 'A música do bêbado' e 'Pela janela do quarto' (O bêbado e a equilibrista e Esquadros). Vanessa estava bastante empolgada com o encontro de hoje, pois havia acontecido algo na aula da professora Ana e eles tinham combinado de me mostrar quando ela chegasse. Então dividimos o encontro em duas partes: na primeira eles mostraram as músicas que trouxeram para ouvirmos, conforme havia sido combinado no encontro anterior, e na segunda parte cantamos e eles mostraram a surpresa feita na aula da professora Ana. Quando esta chegou, me explicou que havia passado a letra de Esquadros na lousa para eles e solicitado que fossem feitas duas atividades: na primeira era para eles criarem uma melodia em cima da letra e, na segunda, que eles fizessem uma redação dizendo como eles andam no mundo, completando o resto a partir da primeira frase da música: "Eu ando pelo mundo...". Henrique e Vanessa apresentaram a melodia criada por eles e depois Gabriela e Érica leram a redação (...) (Trecho do diário de campo do 7º ano. 3º Encontro, 03/06/2014.)

Segundo Vigotski (1925/2001), a arte não desperta apenas sentimentos estéticos, ela suscita uma série de emoções gerais. Nesse sentido, ele afirma que:

(...) a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma (...), e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva (...) a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (p. 307).

A parceria com a professora possibilitou que os alunos produzissem para além da vivência com a música – se apropriaram de novos conhecimentos mediados pelo afeto despertado no encontro anterior e que os mobilizou a aventurar-se na produção de atividades que até então não experimentavam.

A arte transforma a vida com o que há na vida, por isso Vigotski (1925/2001) também afirma que “a arte é o social em nós”, pois, ao mesmo tempo em que a arte contém o que está no social e é do gênero humano, dialeticamente, ela narra o sujeito singular, e lhe possibilita a configuração de sentidos, significados, promove vivências, conforme afeta e mobiliza este sujeito. Isto pode nos ajudar a compreender o movimento acima descrito, o motivo da mudança dos adolescentes com o projeto e o interesse despertado para os encontros seguintes, a partir do momento em que a música se fez presente efetivamente, lhes oferecendo a possibilidade de se expressarem.

Nesse sentido, concordamos com Vigotski (1925/2001) quando ele afirma que:
a música me obriga a esquecer a mim mesmo, a minha verdadeira situação, ela me transporta para alguma outra situação, estranha a mim: sob o influxo da música tenho a impressão de sentir o que propriamente não sinto, de entender o que não entendo, de poder o que não posso... (p. 317)

Em se tratando de uma sala de recuperação, em um contexto em que adolescentes estavam vivenciando uma situação sobre a qual se tem um histórico de atribuições e concepções negativas (Caldas, 2010), parece que o potencial transformador da arte e essa característica inerente à música, podem ter promovido nos alunos os afetos positivos que foram mobilizando o envolvimento deles com os encontros.

Essa mobilização ocorreu também com o 9º ano (8ª série). Embora este grupo tenha aceitado mais prontamente a mim e ao projeto, o absoluto silêncio para me ouvir cantar, a comoção e os aplausos após esse momento, foram muito semelhantes ao movimento do 7º ano. Assim que terminei de cantar, um aluno afirmou: “*Ô Dona, você tem o dom!*” e, sem que eu soubesse, outro aluno filmou, divulgou em uma rede social, e outras pessoas da escola assistiram. Esta ação do aluno que, junto ao vídeo, havia colocado uma legenda na qual expressava orgulho por ter uma “*professora cantora*”, percorreu a escola e promoveu a aproximação de professores e gestores que, admirados, chegavam para conversar comigo.

A surpresa da coordenadora pedagógica, que afirmou que eu “*escondia o ouro*”, também foi algo curioso, pois, diversas vezes foi possível notar um inconformismo expresso por ela ao ver que, em sua escola, havia uma pessoa com uma habilidade a qual ela admirava, realizando um trabalho na sala de recuperação. Afinal, este era um tipo de trabalho que psicólogos faziam?

A parceria com a coordenadora, que já tinha se estabelecido, se estreitou ainda mais, e isto se manteve até o momento da apresentação do coral do 7º ano, no qual ela nitidamente se comoveu e me homenageou com flores pelo trabalho realizado. No mesmo dia, outros gestores e professores que estavam presentes se emocionaram e parabenizaram a todos.

Essa emoção e essa incompreensão de “Como é que você fez isso?” nos revela uma descrença por parte de alguns atores da escola no potencial destes alunos e na possibilidade de se desenvolver trabalhos diversificados e criativos com eles. Entretanto, também revelou o potencial da música para tocar os adultos, no caso, os educadores, para arejar um espaço tão pesado e conflituoso, criando abertura para a expressão de emoções. Claro que o psicólogo não precisa, necessariamente, saber cantar para promover uma apreciação musical. Mas precisa ser um apreciador de música, conhecer diversos compositores e cantores, ser um pesquisador que prepara suas intervenções, que planeja atividades que visem os objetivos da intervenção. É preciso admitir, no entanto, que o fato de saber cantar funcionou como um facilitador nesta relação.

As produções abaixo, que foram realizadas pelos alunos das duas turmas, mostram não só o comprometimento e envolvimento deles com as atividades, mas também com os produtos finais – apresentação de coral do 7º ano e elaboração de um CD pelo 9º ano (8ª série). Revelam, ao mesmo tempo, o potencial dos alunos para modificar o modo como percebem a realidade e sua condição nesta realidade, assim como os professores e gestores, que também mudaram o modo de ver e se relacionar com os alunos ao apreciarem esta produção.



Figura 1. Fotografia do cenário produzido pelos alunos do 7º ano para a apresentação do coral.



Figura 2. Fotografias dos desenhos das capas de CD do 9º ano (8ª série).



Figura 3. Fotografias do CD do 9º ano (8ª série): Capa e contracapa.

Composições dos alunos do 9º ano (8ª série):

*As polícia de hoje em
dia não quer saber
de nada só quer
ganhar dinheiro
e de várias mulheradas
Os prefeito são ladrão
os ladrão só que
ganhar dinheiro
A Dilma Racefi não
sabe fazer nada
só que ganha dinheiro
e ter varias empregada*

(Composição em rap - Compositores: Marcelo, Maurício, Márcio, Leandro e Paulo)

*Hoje eu acordei meio pra baixo e
sabia que com ela tudo ia melhorar então lavei o rosto
e liguei pela manhã
A sua voz tão linda fez meu sorriso fala.
Já te via em todo lugar
O seu cheiro doce já corria sobre mim
Mas quando abria os olhos você de mim fugia
E eu sabia que te ter tão longe não é fácil
Assim, então ta tudo bem
Que esse amor só me faz bem
Então quando pensar em mim
Me estende sua mão
E eu estou junto ao seu coração
E por isso que eu fiz essa canção (2x)
É você me faz tão bem que me leva até além...*

(Composição baseada na música *Fiz pra você*, da cantora de *funk* Anitta -
Compositoras: Maira, Beatriz, Silvia e Rita)

*Deus os meus olhos estão para ti
Não consigo tirar ele de ti
Deus olha para mim e vem me socorrer.
Nessa Terra eu não aguento ficar mais aqui
Eu quero ficar do seu lado para sempre
Meu Deus minha vida aqui na Terra já acabou
Vem e me tira daqui meu Deus
Eu quero andar em ruas de ouro do seu lado
No céu quero contemplar a sua face
Me leva daqui Senhor
Não quero mais ficar aqui
Tira me daqui*

(Composição em louvor – Compositor: João)

*Porque eu sou do reggae
Minhas vibrações são diferentes
Falo com anjos e duendes
Porque eu não sou careta
Ooo Jah Rastari
Eu venho do pântano do mangue
Foi ali que eu cresci
Eu faço rima de reggae
Pra quem vê saci
Ooo Jah Rastafari*

(Composição em reggae – Compositor: Diego)

Podemos perceber nas composições acima transcritas que, pela diversidade dos estilos musicais e das temáticas abordadas, os alunos não só compreenderam o objetivo da atividade, como também se envolveram com a proposta, se expressando por meio das composições. Os significados dos conteúdos das letras das músicas revelam modos de pensar, de viver, de se relacionar com a realidade, conferindo à música uma rica fonte de informações sobre o universo desses alunos, os quais podem ser ponto de partida para o trabalho de psicólogos e educadores, a depender da intencionalidade da ação a ser desenvolvida.

Importa destacar, neste caso, o papel fundamental da mediação estética: se a proposta, ao invés de compor uma música, fosse fazer uma redação sobre esses temas, teriam os alunos se envolvido com o mesmo empenho na atividade? Seriam os conteúdos reveladores de pensamentos e crenças tão genuínos? Haveria a expressão de tanta diversidade, em um mesmo grupo, no mesmo contexto?

Acreditamos que não e a fala da professora, que encerra nossa análise, corrobora nossa afirmação ao nos dar a dimensão de como o projeto impactou e afetou os atores da escola como um todo:

“Eles [alunos do 9º ano – 8ª série] se envolveram muito. Acho que desde a primeira proposta. Às vezes nem todos ao mesmo tempo, mas eu senti que eles

se envolveram. Era mais prazeroso estar com você, muitas vezes, do que as aulas normais. Então saía da rotina e isso pra eles fez um sentido grande: A música, poder se expressar, poder cantar, deu um incentivo a eles. Com a proposta da música você conseguiu falar com eles de uma outra forma, e conseguiu, na organização, trabalhar outras questões também. Para mim, o projeto foi muito bom. Sensibilizou na questão daquilo que eles gostavam, era um tempo prazeroso, por que a escola para eles não é prazer, é o inverso, meio agressivo também, que eles acabam colocando para fora uma agressividade muito grande, até visual, você vê todas as paredes pichadas. Eles não gostam disso(...). (...) Então, quando eles estavam ali, eles estavam de verdade, produzindo, pintando, falando, cantando. A escola, naquele momento, ganhava um outro ar, uma nova proposta, que foi muito bacana.(...) No dia da apresentação dos meninos, que nem eram meus, fiquei tão emocionada, porque, as vezes, em reuniões, no conselho, o professor vem chateado porque aconteceu algo na sala de aula que acaba frustrando, ou então, demonstrando que aquele trabalho árduo não valeu de nada, pois eles voltaram a cometer os mesmos erros. E aí, quando você vê que aquele menino, que tinha gerado todo esse desconforto, é capaz de cantar como fez no coral, é uma potencialidade tão grande, que fechar só naquele tempo que está em sala de aula um diagnóstico, um parecer, é tão pequeno, e ele é tanta coisa ao mesmo tempo, que eu fico pensando nisso, o quanto eles podem e o que falta muitas vezes para eu, enquanto professora, conseguir resolver isso. Eles podem muitas coisas, o que será que falta para mim? Será que falta alguma palavra que eu consiga um maior vínculo? E eu fico me perguntando isso. Eu acho que as distâncias atrapalham no processo. Eu tenho que estar junto, eu tenho que ter um vínculo maior, para ele confiar em mim, para ele conseguir trabalhar aquilo que cabe à mim trabalhar. E, as vezes, a minha frustração de falar 'não ele não consegue, eu já tentei isso, já tentei aquilo e ele não vai'. E eu vejo que, imagina, eles fizeram um coralzinho. E durante a apresentação eu via também a segurança ao te olharem, houve um resgate de um por um ali pelo olhar e isso ia me emocionando cada vez mais. O trabalho do CD também. Acho que quando eles viram o CD, eles compreenderam a concretização de um trabalho, porque, as vezes, eles não tem noção em sala de aula e me fez pensar nisso também, todo esse trabalho nosso, então, trabalhar palavra, trabalhar ortografia, trabalhar conceitos, agora vamos produzir... A produção para eles, talvez não seja vista como a concretização de um montão de coisas, eles não tem essa ideia, que quando eu monto uma frase tem tanta coisa que eu aprendi para ser capaz disso. Mas quando eles vêem a concretização do CD 'Uau! Eu tô aqui!', então, tem, para eles, um tamanho gigante. Mesmo as músicas não sendo cantadas por eles, são eles. Se reconhecer na capa, o desenho do colega, ele estava lá quando o colega fez, tem uma história, e a história é a identificação, eles se identificam com aquilo. Eu achei também bárbaro. Você viu o olhar quando eles pegaram? O cuidado de abrir, aquilo era precioso, e não tem preço, não tem tamanho, e não tem nada de simples, tem muito deles. Então, o que culminou na sua apresentação, só traz coisas boas para a escola. Eles puderam mostrar o que de melhor eles puderam fazer. E o que é uma escola, se não isso? E o seu trabalho tomou uma proporção grande em nossas vidas. Nossas vidas enquanto escola, nossas vidas enquanto professor em sala de aula. Foi um projeto totalmente vinculado, não foi uma proposta como aconteceu outras vezes, que não fluíam, que não era integradas. Eu pude conhecer os alunos de uma outra forma. E eu

pude conhecer um Ricardo que na minha aula eu não conhecia, um Diego, um João, uma outra Maira. Eu pude apreciar um pouquinho da essência de cada um, em um outro contexto, em uma outra situação.”

A apreciação musical traz consigo uma dimensão da mediação estética, atingindo o sujeito em um primeiro momento no âmbito da afetividade, envolvendo emoções e sentimentos, mas, para além disso, traz um conteúdo de natureza semântica (Vigotski, 1925/2001). Compreendemos que é esse semântico mediado por esse estético que justifica o uso da música pela Psicologia em contextos educativos. Os resultados da pesquisa revelam que a música, como materialidade, faz a mediação entre a pesquisadora, a professora e os alunos, promovendo reflexões sobre a vida cotidiana que levam à ampliação de conhecimentos, revelando sua plausibilidade para o desenvolvimento do pensamento por conceito. Neste sentido, a música parece ser uma ferramenta potente no despertar do interesse dos alunos pelos conteúdos escolares, na promoção da reflexão de educadores, no desenvolvimento da consciência de alunos e professores. A fala da professora revela, em suma, o que acreditamos que a Psicologia pode fazer na escola: transformar as relações e promover desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música pode promover a mudança da relação de alunos com as classes de recuperação que frequentam? Este questionamento nos levou a percorrer na análise um caminho na busca dos afetos expressos pelos alunos que integram classes de recuperação, ao longo dos encontros com música realizados na escola, os quais estariam na base das vivências destes com essas classes. Posteriormente, analisamos de que modo esses afetos os levaram a se envolverem com as atividades propostas naquele espaço para, no último eixo, analisar se a relação com a classe de recuperação se configurou de modo diferente a partir das intervenções com música.

No primeiro eixo da análise, focalizamos as falas dos alunos, sobretudo a partir das devolutivas escritas por eles ao final dos encontros. Os afetos encontrados nessas falas foram, em sua maioria, afetos positivos, como realização, satisfação, admiração, orgulho de si, gratidão, respeito, confiança, reconhecimento, superação e motivação, ressaltando, principalmente, o modo como os alunos estavam se vendo nos encontros com música, voltando seus olhares às suas potencialidades. Este movimento é contrário ao vivenciado, via de regra, por alunos que frequentam classes de recuperação, uma vez que são tomados como ocupando o lugar do “não saber” e, por este motivo, se apropriam do “lugar dos que não aprendem”.

No segundo eixo, buscamos os indicadores do envolvimento dos alunos com as atividades dos encontros. O que se revelou foi a atribuição de sentidos por parte dos alunos às atividades que foram propostas. Isto porque manifestavam interesse em saber qual atividade seria realizada, organizavam-se para a atividade por conta própria, discutiam a proposta com vias a adaptá-la às suas possibilidades, se envolviam em atividades diversificadas que não são comumente realizadas no contexto escolar, como

se apresentar em um coral e realizar composições, as quais, em um primeiro momento, lhes pareciam muito difíceis.

No terceiro eixo discorremos sobre o modo como a música impactou os alunos, os professores e os gestores, por sua capacidade de tocar o sujeito no âmbito afetivo e, ainda, promover o desenvolvimento do pensamento e a ampliação de consciência pela dimensão semântica que também a constitui.

Este caminho percorrido pelos três eixos de análise nos possibilitou identificar alguns modos de relação presentes no contexto escolar dos quais se aproximam afetos negativos, expressos, por exemplo, nas falas em que os alunos revelam a falta de diálogo entre educadores e alunos, a falta de sentido das atividades propostas em sala de aula, a não identificação com o modo de funcionar dos modelos de classe de recuperação, a incompreensão do porquê de integrá-la, entre outras.

Percebemos, assim, o potencial da materialidade mediadora, aqui contemplada pela música, em tocar o sujeito, favorecendo que o fenômeno seja colocado em movimento e, assim, revele as contradições que não aparecem em um primeiro momento no cenário estudado. Como já expressei no método, de suma importância foi a permanência na escola para que todo este processo fosse possível. A aproximação com os alunos e educadores foi essencial para pensarmos, cada vez mais intencionalmente, as atividades que fariam sentido para os alunos, para a escola e para os objetivos deste trabalho. Deste modo, pudemos trabalhar em parceria com a escola e criar novas situações sociais de desenvolvimento para os alunos, possibilitando a configuração de vivências muito distintas daquelas de quando se frequenta uma classe de recuperação.

Podemos afirmar que a música se revelou neste processo como uma materialidade potente na transformação de emoções e sentimentos, configurando sentidos e significados, tal como afirma Vigotski (1925/2001), e, sendo assim, uma

ferramenta para o trabalho do psicólogo escolar e para educadores que tenham como intenção afetar os alunos de modo a promover a expressão dos mesmos, o interesse e o envolvimento pelos conteúdos escolarizados, e o conseqüente desenvolvimento para a apropriação de novos conteúdos curriculares.

Percebemos, ainda, que trabalhos envolvendo a música e a arte em geral, quando realizados em parceria, promovem a criação de um novo espaço na e para a escola, que areja o cotidiano, vivenciado, muitas vezes, de forma dura pelos seus diversos atores. A criação deste espaço favorece a ampliação dos modos como estes se relacionam na e com a escola, e consigo próprios, visto que possibilitou que os alunos, bem como os educadores, modificassem a concepção sobre a classe de recuperação, fazendo-os repensar seus modelos de classe, uma vez que o trabalho ampliou os olhares para as potencialidades dos alunos que a frequentam. No que concerne ao campo da Psicologia Escolar, é possível afirmar que os processos de recuperação na escola, extremamente complexos, carecem de pesquisas e intervenções da Psicologia de modo a promover avanços no modo como acontecem para promover o desenvolvimento de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, E. T. & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do Respeito para alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Rev. Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), pp. 255-270. Obtido em 17 de julho de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0255.pdf>
- Bock, A. M. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do seu humano: A adolescência em questão. *Cad. Cedes*, 24 (62), pp. 26-43. Obtido em 04 de outubro de 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>
- Brasil (2011). Secretaria de Estado da Educação. Progressão continuada da aprendizagem no ensino fundamental organizado em três ciclos. Obtido em 20 de agosto de 2014. Recuperado de https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwiB0_KdpJDJAhXIk5AKHU32DAU&url=http%3A%2F%2Fwww.udemo.org.br%2F2011%2F3-ciclos-SE.doc&usg=AFQjCNF4iHr7zgZCIZ9ENFzom-6bH8c6gg
- Caldas, R. F. L. (2010). *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da psicologia escolar*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Caldeira, T. P. do R. (2014). Qual a novidade dos rolezinhos? Espaço público, desigualdade e mudança em São Paulo. *Novos Estudos - CEBRAP*, (98), pp. 13-20. Obtido em 20 de outubro de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/nec/n98/02.pdf>

- Costa, C. R. B. S. F., Santos, M. M.; Franco, K. S. & Brito, A. O. (2011) Música e transformação no contexto da medida socioeducativa de internação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), pp. 840-855. Obtido em 25 de setembro de 2012. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n4/v31n4a13.pdf>
- Dellari Jr., A. (2011). Questões do método em Vigotski - busca da verdade e caminhos da cognição. Em Universidade Estadual de Maringá. *I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural*, Maringá, PR. Recuperado em 12 de dezembro de 2014. Obtido em http://www.dialeticadohumano.net/tx-07_delari_2011
- Dugnani, L. A. C.; Souza, V. L. T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, 33, pp. 29-47. Obtido em 07 de agosto de 2015. Recuperado de <http://pt.slideshare.net/prosped/souza-dugnani-2011>
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson learning.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.
- Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), pp. 147-153. Obtido em 12 de dezembro de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf>
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Rev. Semestral da Associação Brasileira de Psicologia*

- Escolar e Educacional*, SP. 15 (1), pp. 23-33. Obtido em 14 de outubro de 2014.
Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. Tradução Gisele Toassa. Obtido em 22 de setembro de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a04.pdf>
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), pp. 97-125. Obtido em 14 de outubro de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>
- Palangana, I. C. (1998). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. (2ªed.). São Paulo: Plexus.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), pp. 444-459. Obtido em 20 de agosto de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n2/v34n2a13.pdf>

- Resolução SE nº 02, de 12 de janeiro de 2012 (2012). *Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual*. Obtido em 20 de setembro de 2014, de <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?>
- Resolução SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012 (2012). Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Obtido em 18 de outubro de 2015. Recuperado de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=25/06/2014
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (4), pp. 64-73. Obtido em 18 de outubro de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>
- Salles, E. P. de (2007). O bom e o feio funk proibidão, sociabilidade e a produção do comum. *Revista Z Cultural*. Obtido em 20 de outubro de 2015. Recuperado de <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-bom-e-o-feio-funk-proibidao-sociabilidade-e-a-producao-do-comum-de-ecio-p-de-salles/>
- Saviani, D. (2001). Ética, educação e cidadania. *Philos: Revista Brasileira de Filosofia no Io Grau*, Florianópolis, 8 (15).
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. Em Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. (org.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Editora Alínea

- Souza, V. L. T. (2013). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30 (3), pp. 355-365. Obtido em 20 de setembro de 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>
- Tunes, E. & Pederiva, P. L. M. (2013). *Da atividade Musical e sua Expressão Psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Venancio, M. M. R. & Souza, V.L.T. (2011). Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa da liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. *Psicologia da Educação*, 32, pp. 163-185. Obtido em 20 de setembro de 2013. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a10.pdf>
- Vygotski, L.S. (1931/1995). *Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique)*. Madri: Visor Distribuciones, S.A.
- Vygotsky, L.S. (1925/2001). *Psicologia da arte*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1934/2001). Pensamiento y lenguaje. Em _____. *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. (2ª ed.). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1934/2003). *Pensamento e Linguagem*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1925/2004). *Teoria e Método*. (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1925/2008). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (1935/2010). Quarta aula: questão do meio na pedologia. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicologia USP*, 21 (4), pp. 681-701. Obtido em 03 de março de 2015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191007>
- Vygotski, L.S. (1934/2012). *Obras escogidas IV – Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: A. Machado Libros.
- Wazlawick, P., Camargo, D. & Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), pp. 105-113. Obtido em 14 de outubro de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ com o R.G. de n° _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça) _____, n° _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que meu filho: _____ participará da pesquisa **“Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação”**, realizada pela pesquisadora Maura Assad Pimenta Neves, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo investigar analisar de que modo a intervenção com música, com foco nos afetos e na expressão dos alunos, promove a mudança da sua relação com a classe de recuperação.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão construídas em encontros semanais pré-agendados, nas turmas de recuperação intensiva desta instituição, que serão realizados no decorrer do ano letivo. Estes encontros serão mediados por expressões artísticas tais como audição e composição musical e canto.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade e de meu filho, garantia a mim concedida pela pesquisadora. Declaro ainda ciência de que todas as informações, tanto a dos encontros quanto as entrevistas, serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, e que as informações obtidas serão utilizadas como dados deste estudo.

Declaro que a participação do meu filho neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que lhe é garantido o direito de interromper a participação a qualquer tempo que lhe convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente a intenção à pesquisadora, sem nenhum ônus.

Compreendo que embora meu filho não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que é submetido em seu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que ele se sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o bem-estar emocional dele, compreendo que posso solicitar à pesquisadora assistência psicológica, e que esta me será oferecida pela mesma, pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de ____ .

| | |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| _____ Assinatura da pesquisadora Maura Assad Pimenta Neves | _____ Assinatura do responsável |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|

MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____ com o R.G. de
nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça)

_____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____,
Estado _____,

CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa **“Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação”** realizada pela pesquisadora Maura Assad Pimenta Neves, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo analisar de que modo a intervenção com música, com foco nos afetos e na expressão dos alunos, promove a mudança da sua relação com a classe de recuperação.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas em encontros semanais pré-agendados, nas turmas de recuperação intensiva desta instituição, que serão realizados no decorrer do ano letivo. Estes encontros serão mediados por expressões artísticas tais como audição e composição musical e canto.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pela pesquisadora. Declaro ainda ciência de que todas as informações, tanto a dos encontros quanto a entrevista, serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, e que as informações obtidas serão utilizadas como dados deste estudo.

Declaro que a minha participação neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que me é garantido o direito de interromper minha participação a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção à pesquisadora, sem nenhum ônus.

Compreendo que embora eu não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que sou submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que eu me sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o meu bem-estar emocional, compreendo que posso solicitar à pesquisadora assistência psicológica, e que esta me será oferecida pela mesma, pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de ____.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <p>_____</p> <p>Assinatura da pesquisadora</p> <p>Maura Assad Pimenta Neves</p> | <p>_____</p> <p>Assinatura do aluno</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista com os alunos

1. Nome

2. Idade
3. Em qual bairro você mora?
4. Com quem você mora?
5. O que fazem seus pais?
6. O que faz quando não está na escola?
7. O que mais gosta de fazer?
8. Tem computador em casa?
9. Tem smartphone?
10. Ouve música?
11. De que tipo?
12. Com que frequência ouve?
13. Quando ouve?
14. Canta ou gosta de cantar?
15. Que tipo de música?
16. Onde canta?
17. Porque você está nesta sala?
18. Como é para você estar nesta sala?

1. Como você percebeu o envolvimento dos alunos com o projeto de música?
2. Eles mencionavam o projeto de algum modo em suas aulas?
3. O tema da música passou a frequentar as conversas entre eles ou com você depois do projeto?
4. Como é a dinâmica de relações desses alunos em sala de aula? (Conversam muito entre si? Falam muito alto? Esperam a vez para falar ou falam ao mesmo tempo? Conseguem ouvir o outro? Conseguem dialogar?)
5. Você notou alguma mudança no modo de falar e ouvir dos alunos ao longo do projeto?
6. E no movimento de prestar atenção / concentração?
7. E no envolvimento com as atividades propostas?
8. Você notou melhora no vocabulário dos alunos? Quais alunos e de que tipo a melhora?
9. Esses são alunos de classe de recuperação. Eles melhoraram o desempenho em relação a sua disciplina? Se sim, você acha que o projeto com música ajudou? Em que e por que?
10. O que você achou desse projeto?
11. O que acha que ele trouxe de bom para os alunos e a escola?
12. Que reflexões sobre o ensino e a aprendizagem o projeto despertou em você?

Apêndice 4 - Quadro de atividades do 7º ano

| Encontro 1 | | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 20/05 | Apresentação do projeto e entrevista semiestruturada. | Apresentar o projeto aos alunos e tirar possíveis dúvidas. E com a entrevista conhecê-los melhor e saber o contato que tem com música. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia ¹ e Prof. Ana ² |
| Encontro 2 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 27/05 | Conversaram sobre psicologia e sobre o projeto de música, ouviram as músicas que eles gostam e tem no celular. A psicóloga-pesquisadora cantou para eles a música <i>Esquadros</i> e depois outras músicas a pedido deles (<i>O bêbado e a equilibrista e I'm yours</i>). Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. (Todas as músicas deste encontro encontram-se em anexo.) | Conhecer mais sobre os estilos de música que fazem parte do cotidiano dos alunos. A psicóloga-pesquisadora quis que eles a vissem cantando para mostrar que estava ali para realizar um trabalho com eles com música porque além dela gostar muito, ela sabe cantar e teria algo a ensinar a eles. A escolha da música <i>Esquadros</i> se deu por uma afinidade que a psicóloga-pesquisadora tem com essa música. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 3 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 03/06 | A psicóloga-pesquisadora cantou algumas músicas a pedido dos alunos, incluindo <i>O bêbado e a equilibrista</i> . E cada aluna deveria levar uma música do seu gosto musical. Apenas a psicóloga-pesquisadora levou, 3 alunos apresentaram uma coreografia de uma música gospel. E uma aluna levou "Pônei maldito". Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Cada aluna, a psicóloga-pesquisadora e as professoras compartilharão com a turma toda uma música que seja do seu gosto, e tenha algum significado. Todos ouviriam as músicas, conversaram a respeito da letra e o significado que ela tem para eles. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 4 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 05/08 | Ouviram a música "O bêbado e a equilibrista" na voz de Elis Regina, conheceram um pouco da história da cantora. Discutiram a letra da música e assim falaram sobre ditadura militar no Brasil e sobre metáfora. Cantaram juntos com a música e depois vários deles apresentaram uma versão nova da música, de improviso, mantendo a letra. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Conhecer mais sobre a música "O bêbado e equilibrista", pois a psicóloga-pesquisadora cantou em um encontro anterior e os próprios alunos passaram a pedir que ela cantasse a "música do bêbado". Usar a criatividade e experimentar modos de cantar. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 5 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 12/08 | Ouviram mais algumas músicas que alguns deles quiseram mostrar. A psicóloga-pesquisadora também colocou algumas. Falaram sobre o que | Entrar em contato com diversos estilos musicais. Conversar sobre as diferenças entre suas melodias, ritmos e | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |

| | <p>sentiam ouvindo cada música, se gostavam ou se não gostavam. (Nesse dia eles estavam muito agitados e estava difícil encontrar uma forma de entretê-los com música. Foi quando um aluno puxou a cadeira de outra aluna, esta caiu e a professora, que estava fora da sala de aula, voltou, chamou a diretora que colocou este aluno e um outro para fora.)</p> <p>A partir de perguntas dos alunos também foi conversado sobre voz, canto e estilos de cantar.</p> <p>Também foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>letras.</p> <p>Atender as dúvidas dos alunos acerca da diferença entre vozes, canto e estilos de cantar.</p> | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Encontro 6 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 19/08 | <p>Conversa entre a psicóloga-pesquisadora e os alunos para saber o interesse destes em continuar com o projeto em face do que acontecera no encontro anterior. Dúvidas foram tiradas acerca do mesmo. E foi realizada uma lista de “combinados” para que o projeto pudesse ter continuidade com a colaboração deles. Eles escreveram no caderno os combinados e não como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Atender as dúvidas que os alunos pudessem ter sobre o projeto. Identificar o interesse deles em continuar.</p> <p>Realizar uma lista de combinados para que pudessem ter um espaço de maior proveito de acordo com os objetivos do projeto.</p> | <p>Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana.</p> |
| Encontro 7 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 26/08 | <p>Foi apresentado aos alunos o canto-coral como uma possibilidade de continuação do projeto. A psicóloga-pesquisadora separou diversos vídeos de corais, sendo alguns dos quais ela participou pela PUCC.</p> <p>Conversaram sobre as características de um coral.</p> <p>Ficaram interessados nos vídeos, assistindo atentos, respondiam as perguntas da psicóloga-pesquisadora e sem que ela perguntasse também falavam coisas que estavam identificando.</p> <p>Experimentaram cantar pela primeira vez em coro <i>Peixinhos do Mar</i>.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Apresentar aos alunos o canto-coral, sendo esta uma atividade possível para a continuação do projeto.</p> | <p>Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana.</p> |
| Encontro 8 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 02/09 | <p>A psicóloga-pesquisadora explicou e ensinou aos alunos técnicas de relaxamento, aquecimento vocal e respiração utilizados pelos cantores e que são importantes para cantar.</p> | <p>Introduzir no cotidiano escolar dos alunos uma atividade nova. Ensiná-los técnicas importantes para cantar e que favorecem tanto para um conhecimento do corpo</p> | <p>Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana.</p> |

| | Fizeram os exercícios e cantaram <i>Peixinhos do Mar</i> . A psicóloga-pesquisadora levou mais 03 opções de músicas para votarem na próxima que irão ensaiar. Entre <i>Maria, Maria</i> ; <i>Lourinha Bombril e Segue o Seco</i> , a última ganhou. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | como para a cooperação para se realizar uma atividade em grupo. Conhecer novas músicas e letras. Definir a nova música que aprenderiam a cantar. | |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Encontro 9 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 09/09 | Fizeram exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal. Cantaram <i>Peixinhos do Mar</i> e começaram a aprender a música <i>Segue o Seco</i> . Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | O objetivo dos exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal tinham o intuito de trazer os alunos para a atividade de canto, de modo que se concentrassem em cantar. Além de ter um propósito de fazê-los conhecer mais sobre o canto e os cuidados com a voz, os quais fazem parte, inclusive, da vida dos cantores de quem eles são fãs. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 10 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 16/09 | Fizeram exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal. Aprenderam a introdução da música <i>Segue o Seco</i> e cantaram com acompanhamento do piano que foi gravado pela professora de canto da psicóloga-pesquisadora, especialmente para eles. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Os objetivos dos exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal eram de trazer os alunos para a atividade de canto, de modo que voltassem a concentração no encontro. E também de apresentar-lhes e fazê-los entrar em contato com o canto e os cuidados com a voz, os quais fazem parte, inclusive, da vida dos cantores de quem eles são fãs. Os objetivos na introdução de uma música nova eram dar continuidade no coral em termos de ampliar o repertório por eles cantado, ensiná-los outra música popular brasileira a qual eles mesmos escolheram dentre algumas opções e que fosse diferente das que eles estão habituados a escutar, ampliando assim seu conhecimento musical. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 11 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 23/09 | Os alunos que participam do coral fizeram exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal. Foram introduzidos alguns novos, para os quais havia gravação de apoio cedida pela professora de canto da psicóloga-pesquisadora. Cantaram <i>Peixinhos do Mar</i> e <i>Segue o Seco</i> . Os alunos que não participam do coral realizaram algumas composições em duplas ou individualmente. | Os objetivos dos exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal eram de trazer os alunos para a atividade de canto, de modo que voltassem a concentração no encontro. E também de apresentar-lhes e fazê-los entrar em contato com o canto e os cuidados com a voz, os quais fazem parte, inclusive, da vida dos cantores de quem eles são fãs. A proposta de compor foi sugerida aos alunos que não | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |

| | <p>Todos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>gostam de cantar e, por isso, não participam do coral. O intuito era a realização de outra atividade que tivesse como proposta o desenvolvimento da musicalidade e que possibilitasse aos alunos experimentarem uma forma de se expressão por meio da música.</p> | |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 12 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 30/09 | <p>Com os alunos que participam do coral foram feitos exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal. Ensaíram <i>Peixinhos do Mar e Segue o Seco</i>.</p> <p>Já os alunos que não participam do coral realizaram algumas composições em duplas ou individualmente e/ou transcreveram a letra de alguma música do universo musical deles.</p> <p>Todos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Os objetivos dos exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal eram de trazer os alunos para a atividade de canto, de modo que voltassem a concentração no encontro. E também de apresentar-lhes e fazê-los entrar em contato com o canto e os cuidados com a voz, os quais fazem parte, inclusive, da vida dos cantores de quem eles são fãs.</p> <p>A proposta da composição e da transcrição da letra da música, para os alunos que não participam do coral, tinha o intuito de tê-los participando por meio da realização de outra atividade que envolvesse música e possibilitasse experimentarem uma forma de expressão através desta.</p> | <p>Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana.</p> |
| Encontro 13 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 07/10 | <p>A psicóloga-pesquisadora estava acompanhada de uma colega do seu grupo de pesquisa, a IC¹⁷. Ela lhes apresentou a colega e explicou que ela iria fazer do mesmo modo que a psicóloga-pesquisadora fez no começo, ficar na sala observando, naquele e nos próximos encontros. A psicóloga-pesquisadora levou a letra da música <i>O bêbado e a equilibrista</i> que havia sido sugerida pelos alunos para ser cantada no coral. Cantaram uma vez juntos. A psicóloga-pesquisadora ensinava a melodia frase a frase, o que ficou cansativo. Depois cantaram <i>Segue o Seco</i> com o acompanhamento do piano gravado e cantaram muito mais animados. Dois alunos fizeram uma composição e outras duas alunas fizeram atividades com as professoras Amélia e Ana. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Com os alunos do coral o intuito era dar continuidade ao ensaio da música <i>Segue o Seco</i> e introduzir uma música nova sugerida por eles.</p> <p>A proposta da composição para os alunos que não participam do coral, tem o intuito de garantir a participação deles por meio da realização de outra atividade que envolvesse música e possibilitasse experimentarem uma forma de expressão através desta.</p> | <p>Alunos, a psicóloga-pesquisadora, a IC, Prof. Amélia e Prof. Ana.</p> |

¹⁷ IC – Aluna de Iniciação Científica do grupo PROSPED do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

| Encontro 14 | | | |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 14/10 | Fizeram exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal. Ensaíram <i>Peixinhos do Mar e Segue o Seco</i> . No final todos os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Os objetivos dos exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal eram de trazer os alunos para a atividade de canto, de modo que voltassem a concentração no encontro. E também de apresentar-lhes e fazê-los entrar em contato com o canto e os cuidados com a voz, os quais fazem parte, inclusive, da vida dos cantores de quem eles são fãs. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 15 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 21/10 | Com apenas 06 alunos na sala a atividade realizada foi de desenho. A psicóloga-pesquisadora iniciou conversando sobre os ídolos deles, se eles tem e quais são. Fosse na música, na televisão, no esporte. Todos se voltaram a falar apenas dos ídolos na música e fizeram desenhos relacionados a eles. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Dar uma pausa nos ensaios do coral, visto que há um bom tempo vinham ensaiando e já pareciam um pouco cansados da mesma atividade. Introduzir uma nova atividade com desenho, ainda relacionada a música. | 06 alunos e a psicóloga. A prof. Amélia faltou e a prof. Ana deu aula na sala ao lado enquanto a psicóloga-pesquisadora fazia atividade com a turma. A prof. Ana passou para ver se estava tudo bem duas vezes. |
| Encontro 16 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 28/10 | Muito semelhante ao encontro anterior, porém agora com a sala toda. Todos os alunos formaram duplas para compartilhar os materiais de desenho e fizeram desenhos relacionados com os seus ídolos e desenhos livres, e escreveram as histórias dos desenhos. Os alunos também escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Continuar dando uma pausa nos ensaios do coral, visto que há um bom tempo vinham ensaiando e já pareciam um pouco cansados da mesma atividade. Realizar uma nova atividade com desenho, ainda relacionada a música. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, a IC, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 17 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 04/11 | A psicóloga-pesquisadora levou diversas músicas e colocou para tocar durante o encontro com a proposta que os alunos fizessem desenhos baseados nelas, inclusive <i>Segue o Seco</i> . Os alunos também fizeram desenhos livres. As músicas eram do repertório da psicóloga-pesquisadora, porém foram selecionadas também de acordo com o estilo que eles pediam (internacional, pop, etc). Alguns deles preferiram fazer desenhos livres, outros seguiram a letra das músicas. Entretanto, ao tocar <i>Segue o Seco</i> todos os alunos desenharam algo relacionado a música, o que resultou ao final do projeto em uma exposição desses desenhos e em um cenário baseado neles para a apresentação do | Realizar novamente uma atividade de desenho semelhante as outras com as quais eles se envolveram. Porém nesta a proposta era que eles escutassem a música e desenhassem algo referente a letra. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, a IC, Prof. Amélia e Prof. Ana. |

| | coral. No final a psicóloga-pesquisadora conversou com os alunos para saber se havia interesse da parte deles para que o coral voltasse a ensaiar e se apresentasse. Eles toparam. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não houve encontro | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 11/11 | Não houve encontro, pois a escola estava realizando o SARESP ¹⁸ . | — | — |
| Encontro 18 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 18/11 | O tempo de encontro foi menor hoje devido a uma reunião que a psicóloga-pesquisadora teve com a Coordenadora Pedagógica e a professora Tamara para definir algumas coisas sobre a apresentação do coral. Quando a psicóloga-pesquisadora entrou na sala o professor mediador pediu licença para conversar com os alunos sobre as “brincadeiras de mão” que andavam ocorrendo entre eles e as consequências sérias que isso poderia gerar. O encontro teve aproximadamente 30 minutos e nesse tempo a psicóloga-pesquisadora falou sobre a ideia de eles confeccionarem um cenário para a apresentação do coral. Ficaram muito animados com a ideia e então fizeram votação para escolher o nome do coral, escolheram a roupa da apresentação, como seria o cenário e os materiais para a sua confecção. E depois ensaiaram as duas músicas. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | A ideia do cenário surgiu como uma alternativa para tornar possível a participação de todos os alunos na apresentação do coral, incluindo aqueles que não cantavam. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, a IC, Prof. Amélia e Prof. Ana. |
| Encontro 19 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 25/11 | Hoje o encontro foi no pátio para a confecção do cenário. A psicóloga-pesquisadora conversou com os alunos e pediu a cooperação deles para que não tivesse bagunça. Ela levou todos os materiais, um esboço do cenário baseado no que tinham conversado na semana anterior e explicou aos alunos os materiais que seriam utilizados para cada parte do cenário. Os alunos se organizaram em pequenos grupos, com a ajuda da | Confeccionar o cenário para a apresentação do coral. Deste modo todos os alunos do 7ºano A terão participação na apresentação, inclusive os que não quiseram cantar. | Alunos, a psicóloga-pesquisadora, a IC, e o professor de teatro que ajudou com o cenário. |

¹⁸ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista (<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>).

| | <p>psicóloga-pesquisadora, para que todos participassem.</p> <p>O cenário foi montado em uma estrutura de alumínio própria para apresentações de teatro, o qual foi pego emprestado de um colega da psicóloga-pesquisadora que é professor de teatro e que levou a estrutura no dia. Enquanto ele montava a estrutura e cobria com o pano de TNT azul que serviu de fundo para o cenário, a psicóloga-pesquisadora, a IC e os alunos desenhavam e cortavam os materiais que seriam colados no pano.</p> | | |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 20 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 02/12 | <p>Apresentação do coral na escola. Neste dia aconteceu a formatura das turmas que participaram do projeto da Polícia Militar na escola - PROERD – Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência. Aproveitando o momento de celebração, ficou combinado com a escola que o coral se apresentaria antes da formatura aos gestores, professores e alunos presentes.</p> <p>Pouco antes da apresentação a psicóloga-pesquisadora fez um aquecimento com os alunos na sala de aula, passou uma vez as músicas e combinou com eles a entrada e a saída.</p> | <p>Encerrar as atividades com a apresentação dos alunos como uma síntese do trabalho realizado ao longo dos seis meses.</p> | <p>Gestores: diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e coordenador pedagógico.</p> <p>Professor mediador e professores de diversas turmas. Funcionários. a psicóloga-pesquisadora, a IC, a mãe da psicóloga-pesquisadora, os alunos do coral e os alunos da plateia.</p> |

Apêndice 5 - Quadro de atividades do 9º ano (8ª série)

| Encontro 1 | | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 20/05 | <p>Organizaram as carteiras em roda. Apresentação do projeto e entrevista semiestruturada.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Contar a respeito do projeto do qual iriam participar. Tirar possíveis dúvidas. E com a entrevista conhece-los melhor e saber o envolvimento que tem com a música.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 2 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 27/05 | <p>Organizaram as carteiras em roda. Relembrou o que havia sido feito no encontro anterior e a psicóloga-pesquisadora pediu para algum aluno contar em mais detalhes para os que tinham faltado. Conversaram sobre quais estilos musicais costumavam ou não ouvir. Quando o estilo mencionado foi o <i>funk</i> se iniciou espontaneamente entre os alunos um debate acerca das letras.</p> <p>Os estilos seguintes que viraram pauta foram o eletrônico, o reggae e o <i>funk</i> novamente. Conversaram sobre as características dos estilos musicais e os instrumentos que são utilizados. Os alunos que tinham músicas no celular colocaram para tocar para exemplificar. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Esta atividade proporcionou momentos de debate e reflexão acerca de temas que fazem parte do cotidiano dos alunos e que, com a ajuda da professora e da psicóloga-pesquisadora, puderam ser mais aprofundados.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 3 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 03/06 | <p>Organizaram as carteiras em roda. Na semana anterior foi combinado entre a psicóloga-pesquisadora e os alunos que cada um levaria uma música de seu estilo musical favorito e todos ouviriam na sala. A psicóloga-pesquisadora e grande parte dos alunos levou. Ouviram as músicas uma a uma e conversaram sobre qual era o estilo musical, o que dizia a letra e porque tinha sido escolhida. Após todos mostrarem a psicóloga-pesquisadora cantou uma música para a turma.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Os alunos compartilharem um pouco do seu repertório musical com os colegas e a psicóloga-pesquisadora também ter conhecimento acerca do que eles costumam ouvir.</p> <p>Essa atividade demandava utilização da atenção, percepção, observação e o envolvimento e interesse deles para com a turma.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 4 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 10/06 | <p>O encontro ocorreu na mesa do pátio, pois a sala estava com cheiro forte de tinta devido uma restauração que havia sido feita na parede do fundo. Quando a psicóloga-pesquisadora chegou os alunos e a professora já estavam no pátio.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora levou a música “Desculpe, Neymar” que faz</p> | <p>Associar música a um fato social, político e econômico atual.</p> | <p>06 alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |

| | <p>uma crítica a realização da Copa do Mundo no Brasil.</p> <p>Ouviram a música acompanhando a letra e debateram o conteúdo.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 5 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 05/08 | <p>Assistiram ao filme “Somos tão jovens”. Baseado na história de vida do músico Renato Russo, o filme retrata como iniciou e se consolidou a carreira do cantor e compositor, assim como suas inspirações e estratégias para criar suas composições.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Ampliar o conhecimento musical dos alunos, bem como apresentá-los um músico e uma banda bastante expressivos no Brasil. O filme também foi utilizado com o intuito de exemplificar aos alunos formas de compor, e que poderia ser útil em outras atividades em que eles mesmos serão os compositores.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 6 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 12/08 | <p>Terminaram de assistir ao filme “Somos tão jovens” e no tempo restante a psicóloga-pesquisadora conversou um pouco com eles para saber a impressão deles sobre o filme e se tinham dúvidas. A psicóloga-pesquisadora também tinha solicitado no encontro anterior que respondessem as seguintes perguntas: 1. Quem são seus ídolos?; 2. Quem foi Renato Russo?; 3. Em que ano nasceu e em que ano morreu?; 4. Onde viveu? e 5. Quais são suas músicas mais famosas? Para as quatro últimas a psicóloga-pesquisadora sugeriu que pesquisassem na internet.</p> <p>Neste encontro também foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Ao pesquisarem eles mesmos sobre a vida do Renato Russo poderiam ter uma visão diferente daquela transmitida no filme. Além disso, a internet possibilita ter acesso a outras informações pelas quais eles poderiam se interessar.</p> <p>A atividade foi sugerida também com o intuito de fazê-los pensar em algumas questões nas quais o Renato Russo se baseava, de acordo com o filme, para compor e transportar para a realidade deles. Tais como as bandas que gostam, os seus ídolos, o que acontece no contexto e no momento atual em que vivem, etc.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 7 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 19/08 | <p>Organizaram as carteiras em roda. A psicóloga-pesquisadora levou três composições do Renato Russo que apresentavam ritmos e conteúdos diferentes para ouvirem e acompanharem a letra. O objetivo era colocar as três para tocar, mas deu tempo apenas de colocar “Que país é esse” que gerou muitas reflexões e as outras ficaram para o encontro seguinte.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora levou também o violão e tocou e cantou uma música do Renato Russo para a sala.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Conhecer e identificar os diferentes estilos de compor. Discutir conteúdo das letras, perceber a melodia e o ritmo.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 8 | | | |

| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 02/09 | Organizaram as carteiras em roda. A psicóloga-pesquisadora levou as outras duas músicas que não teve tempo de colocar no encontro anterior. Para lembrar colocou para tocar a primeira parte de “Que país é esse?” e em seguida “Dezesseis” e “Eu sei”. Ouviram as duas músicas acompanhando as letras e discutiram seus conteúdos, melodias e ritmos. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Conhecer e identificar os diferentes estilos de compor. Discutir conteúdo das letras, perceber a melodia e o ritmo. | Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice |
| Encontro 9 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 09/09 | Organizaram as carteiras em roda. Conversaram sobre os diferentes estilos de compor e o que poderia servir de inspiração. E a psicóloga-pesquisadora sugeriu que eles então compusessem. Alguns se sentaram em grupos, outros preferiram fazer individualmente. Espalharam-se pela sala e iniciaram o trabalho. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Experimentar uma nova forma de expressão, por meio da música. | Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice |
| Encontro 10 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 16/09 | Deram continuidade e finalizaram as composições. Ao todo foram cinco novas letras. Um aluno apenas preferiu escrever a letra de uma música do desenho Dragon Ball Z que, segundo ele recordava a sua infância e trazia “nostalgia”. As outras cinco composições foram um rap, um pop, um rock, um reggae e uma música gospel. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Experimentar uma nova forma de expressão, por meio da música. | Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice |
| Encontro 11 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 23/09 | Organizaram as carteiras em roda. Compartilharam a experiência de compor, contaram para a psicóloga-pesquisadora, para a professora e para os colegas se foi fácil ou difícil, se gostaram. Os que compuseram em grupo contaram como foi a experiência, as dificuldades enfrentadas, os estilos musicais que compuseram e no que se inspiraram. Discutiram o que iriam fazer com as músicas, se iriam criar uma melodia, se alguém na sala iria cantá-las, até mesmo a psicóloga. Mas não ficou nada decidido. Em seguida a psicóloga-pesquisadora | Saber como tinha sido a experiência dos alunos em compor e qual era o interesse deles em dar continuidade nesta atividade e realizar algo com as suas músicas e ver se era possível realizar algo com elas. Explicar a nova proposta e ver o interesse deles em realiza-la. | Alunos da 8ª série, a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice |

| | <p>fez a proposta de criarem o CD do 9º ano (8ª série), uma coletânea de músicas escolhidas por eles. E eles toparam.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | | |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 12 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 30/09 | <p>Foram para a sala de informática para realizar a pesquisa e a escolha das músicas que fariam parte da coletânea do 9º ano (8ª série). Passaram o encontro ouvindo e escolhendo as músicas.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Iniciar a escolha das músicas que farão parte da coletânea da turma deles que será o trabalho final destes encontros. Cada aluna terá de selecionar apenas uma música dentre todas as que gostam para representá-las.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 13 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 07/10 | <p>Foram para a sala de informática. Os alunos que ainda não tinham decidido a música continuaram a busca. E aqueles que já haviam terminado pegaram a letra em um website e copiaram-na no caderno.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>Ao copiar a letra poderiam prestar mais atenção no seu conteúdo e também desenvolver a escrita.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora, IC-1¹⁹ e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 14 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 21/10 | <p>Hoje os alunos desenharam e votaram a capa de CD da coletânea do 9º ano (8ª série).</p> <p>A psicóloga-pesquisadora levou papel canson e giz pastel para os alunos produzirem as capas. Organizaram-se em pequenos grupos para compartilhar os materiais e cada aluna produziu uma capa. No final fizeram a votação da mais bonita. Apenas duas foram votadas e ficou decidido que as duas iriam para o CD.</p> <p>Os alunos tiveram a ideia de colocar no CD fotos da turma e a psicóloga-pesquisadora disse que se todos topassem poderiam colocar a foto também.</p> <p>Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje.</p> | <p>O intuito desta atividade era atribuir ainda mais ao CD do 9º ano (8ª série) características e a identidade deles. E ser por fim uma produção inteiramente deles.</p> <p>Ao criar capas eles estavam lançando mão da imaginação, da criatividade, bem como sintetizando uma ideia do que deveria conter uma capa para representar o CD da turma.</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série) a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |
| Encontro 15 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 28/10 | <p>A psicóloga-pesquisadora levou novamente materiais de desenho (papel canson e giz pastel).</p> <p>Organizaram-se em grupos para compartilhar os materiais e desenharam a proposta que foi pensar em algum momento significativo da vida deles ou algo que eles gostassem de fazer no dia</p> | <p>Em vista do envolvimento deles com o material de artes no encontro anterior, a psicóloga-pesquisadora achou interessante utilizar novamente esses materiais e proporcionar um encontro diferente em que eles se</p> | <p>Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice</p> |

¹⁹ IC-1 – Aluna de Iniciação Científica do grupo PROSPED do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

| | a dia. E depois escrevessem a história do desenho. No final foram para o pátio para tirar a foto para colocar no CD. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | baseassem na vida deles para criar, lançando mão da imaginação e da memória, utilizando outro meio de expressão artística. | |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 16 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 04/11 | A psicóloga-pesquisadora selecionou músicas, apenas instrumentais, de diversos estilos. Entregou folhas de sulfite para os alunos e lhes explicou que ela colocaria as músicas para tocar e gostaria que eles sentissem e pensassem que letra aquela música poderia ter, o que ela poderia falar, ou até mesmo que sentimento ou pensamento elas despertavam neles. No final foram para o pátio para tirar outra foto da turma para colocar no CD, pois nem todos estavam presentes no outro encontro. Os alunos escreveram brevemente como foi o encontro para eles hoje. | Despertar a imaginação e a criatividade dos alunos. Utilizar funções psicológicas importantes para o desenvolvimento do pensamento por conceito, tais como, atenção, percepção, imaginação, memória, linguagem, etc. | Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e a Prof. Alice |
| Não teve encontro | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 11/11 | Hoje não houve encontro, pois a escola estava realizando o SARESP e os alunos do 9º ano (8ª série) estavam fazendo a prova. | — | — |
| Encontro 17 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 18/11 | A psicóloga-pesquisadora levou as músicas que os alunos escolheram para coletânea em áudio e impressas. Entregou a cópia das letras a cada aluna. Ouviram todas e a cada música a psicóloga-pesquisadora perguntava ao aluno se ele gostaria de contar a sala porque escolheu aquela música. Perguntava a turma também se alguém mais conhecia, do que falava a letra e que estilo era. | Essa atividade possibilitava o aluno desenvolver funções psicológicas tais como atenção, percepção, linguagem, pensamento, entre outras. Também ampliava o conhecimento musical dos alunos e também possibilitava que eles se conhecessem um pouco mais entre si a partir das músicas escolhidas. | Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora, a IC-2 ²⁰ e a Prof. Alice |
| Encontro 18 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 25/11 | Organizaram as carteiras em roda. Este foi o último encontro. A psicóloga-pesquisadora precisou realiza-lo em outra aula e por isso a professora Alice não pode estar presente. A psicóloga-pesquisadora lembrou o primeiro encontro no qual foi realizado a entrevista em que ela | Finalizar os encontros dando um retorno a eles de como havia sido interessante, surpreendente e prazeroso para a psicóloga-pesquisadora trabalhar com esta turma e ter um retorno de como foi para eles participar destes encontros. | Alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora e o professor de matemática. |

²⁰ IC-2 – Aluna de Iniciação Científica do grupo PROSPED do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

| | perguntava como era estar na sala de recuperação. E perguntou a eles o que havia mudado desde o primeiro encontro e como foi para eles fazer parte desta sala. Ao final a psicóloga-pesquisadora pediu para que escrevessem como havia sido participar do projeto dos encontros de música. | | |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 19 | | | |
| Data | Atividade(s) | Objetivo(s) | Público |
| 02/12 | Hoje foi realizado o evento na escola, onde os alunos do 7ºAA apresentaram o coral e os alunos do 9º ano (8ª série) receberam os CD que chegaram da gráfica. Após a entrega dos CDs no pátio, subimos para a sala e realizamos o “amigo chocolate” que havia sido organizado por eles. | Finalizar as atividades com a entrega do CD que foi impresso na gráfica e contém duas fotos da turma dentro, os dois desenhos confeccionados por dois alunos de capa e contracapa e as músicas escolhidas por cada aluna. | 04 alunos do 9º ano (8ª série), a psicóloga-pesquisadora, Prof. Alice e outros professores do 9º ano (8ª série) e gestores. Os alunos que não estavam presentes receberam os CDs pela Coordenadora Pedagógica. Todos os professores do 9º ano (8ª série) e os gestores também receberam CD. |

Apêndice 6 - Produzindo sentidos: o percurso da análise das informações

Quadro de indicadores de mudança do 7º ano

| A música revelando a História | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Expressões com significação | Indicadores de mudança | Análise da expressão com significação |
| <p>Atividade: Audição e leitura da música “O bêbado e a equilibrista”</p> <p>Comentando sobre do que trata a música:</p> <p>1: <i>“Do Brasil”.</i> <i>“Falando sobre estrelas”.</i> <i>“Do bêbado e do equilibrista”.</i></p> <p>2: <i>“Do bêbado passando debaixo do viaduto de tarde de chapéu de coco”.</i></p> <p>3: <i>“Ela fala mais sobre o Brasil”.</i></p> <p>A psicóloga-pesquisadora diz <i>“É isso mesmo, ela fala bastante do Brasil, de um período específico do Brasil. Que o Brasil viveu. Um período bastante triste na verdade para as pessoas desse país, que teve muita morte”.</i></p> <p>4: Outro aluno diz <i>“Não é mais pela morte não. Foi pelo jogo da Alemanha”.</i></p> | <p>1- Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>2 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>3 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>4 - Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> | <p>Ainda que a fala dos alunos se mantenha presa ao concreto é possível identificar um movimento de junção de ideias: A música fala <i>“Do Brasil”</i>; <i>“Falando sobre estrelas”</i>; <i>“Do bêbado e do equilibrista”</i>. Vê-se nestas falas a presença de fragmentos da letra, porém ainda sem uma relação estabelecida entre outros conteúdos, referentes ao cotidiano ou ao contexto da época em que foi escrita.</p> <p>Já na fala <i>“Do bêbado passando debaixo do viaduto de tarde de chapéu de coco”</i>, vê-se a aluna relacionando algumas partes da letra em um outro modo de interpretação. Nesta fala já demonstra um tipo de pensamento um pouco mais abstrato.</p> <p>Quando a aluna diz que a música fala mais sobre o Brasil, ela está falando da música como um todo, e não apenas de fragmentos e, assim, realiza um movimento de abstração, quando consegue estabelecer nexos e interpretar a letra, mesmo que ainda de modo ainda preso ao concreto.</p> <p>Já quando a psicóloga-pesquisadora comenta que o Brasil estava passando por um momento triste, o aluno relaciona a tristeza a outro momento vivido pelo Brasil, que muitos deles acompanharam pela TV, que foi a Copa de Mundo que ocorreu no país neste ano, onde ele perdeu na semifinal de 7x1 para a Alemanha. O aluno, em um movimento de abstração, relaciona dois fatos históricos, de momentos distintos e diferentes naturezas, mas que ocorreram no país e foram motivo de grande tristeza.</p> |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Respondendo à questão: <i>“Conseguem dar um exemplo de alguma parte da letra que parece que está dizendo uma coisa, mas tá querendo dizer outra?”</i></p> <p>Um aluno diz <i>“Com tanta gente que partiu”</i>.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora pergunta <i>“Você acha que isso não faz sentido?”</i></p> <p>E ele responde <i>“Parece”</i>.</p> <p>E a psicóloga-pesquisadora fala <i>“Se a gente ler a frase inteira ‘Com tanta gente que partiu num rabo de foguete.’ Fica estranho, não fica?”</i>.</p> <p>5: Uma aluna diz <i>“Fica estranho, mas dá pra entender que as pessoas sumiram da Terra”</i>.</p> <p>Um aluno diz <i>“Essa parte aqui ‘Chora a nossa Pátria mãe gentil, choram Marias e Clarices’</i>”.</p> <p>6: Quando a psicóloga-pesquisadora vai responder à dúvida do aluno outra aluna interrompe <i>“Deixa eu ver se é o que eu entendi. Elas choram muitas mortes que estão acontecendo”</i>.</p> | <p>5 – Envolvimento com a discussão da letra da música</p> <p>6 - Envolvimento com a discussão da letra da música</p> | <p>As alunas expressam a compreensão das metáforas ao realizarem uma análise da letra a partir do contexto em que foi escrita e atribuírem o sentido de morte à frase “partir num rabo de foguete” e de chorar pelas mortes que estavam acontecendo à frase “choram Marias e Clarices”.</p> |
| <p>Uma das alunas pergunta <i>“Chapéu coco?”</i>.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora responde <i>“Chapéu coco é um tipo de chapéu que parece um coco cortado ao meio”</i>.</p> <p>7: Um aluno fala <i>“Pensei que ele tivesse colocado um coco na cabeça”</i>.</p> | <p>7 – Quando vincula um novo conhecimento à experiência</p> | <p>No momento em que o aluno diz que ele havia pensado que a pessoa tivesse colocado um coco na cabeça ele traz um tipo de pensamento preso ao concreto, porém avança na compreensão ao ouvir a explicação da psicóloga-pesquisadora, atribuindo um novo significado a uma experiência que estaria mais vinculada ao cotidiano, aprendendo um novo conceito, em um movimento de abstração.</p> |
| <p>A psicóloga-pesquisadora explica o que é metáfora: <i>“Sabem o que significa toda essa linguagem que parece que não faz sentido? Isso chama metáfora. Vocês também vão ver isso na aula de português ainda. É quando a gente fala assim</i></p> | | <p>Quando a psicóloga-pesquisadora pergunta aos alunos se existe olhar doce e eles respondem que não, o que se encontra na base desta resposta é o pensamento concreto, pois se referem ao sentido literal da frase referindo-se aos cinco sentidos e não estabelecem</p> |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>'o seu olhar era tão doce'. Existe olhar doce?'</i></p> <p>Praticamente todos respondem “Não”.</p> <p>8: Um aluno diz “<i>Eu já vi um doce doce</i>”.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora diz “<i>Um doce doce já né, mas e um olhar doce?</i>”.</p> <p>E o aluno responde que não.</p> <p>9: Outro aluno fala para a psicóloga-pesquisadora “<i>É só colocar um doce no olho que fica um olhar doce</i>”.</p> | <p>8 – Quando percebe a presença de ideias opostas e as expressa</p> <p>9 – Quando vincula um novo conhecimento à experiência</p> | <p>uma relação abstrata, em sentido figurado.</p> <p>Esse pensamento concreto fica ainda mais evidente quando o aluno diz “<i>É só colocar um doce no olho que fica um olhar doce</i>”, encontrando a solução concreta para resolver a questão e não uma explicação no campo da abstração, da poesia, onde isso seria possível.</p> <p>E deste modo vincula o novo conhecimento que foi exposto pela psicóloga-pesquisadora, a um conceito cotidiano.</p> |
| <p>Após toda a explicação sobre a letra da música:</p> <p>10: “<i>Dona, essa música é triste, essa música é muito triste</i>”.</p> | <p>10 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias.</p> | <p>Essa fala da aluna ocorre após toda a discussão acerca da música, o que demonstra que ela realiza um movimento de análise a partir das ideias expressas na letra e as organiza estabelecendo uma relação com o contexto em que foi escrita, levando-a a compreender a canção como triste.</p> |
| <p>Os alunos apresentaram, cada um a seu modo, uma forma de interpretar a música.</p> <p>Uma aluna faz uma apresentação muito parecida como um rap.</p> <p>11: Um aluno fala que parece <i>Racionais</i>, que é um grupo nacional de rap, e outra aluna concorda “<i>É verdade, é verdade</i>”.</p> | <p>11 – Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> | <p>Nessas falas os alunos realizam uma generalização identificando características comuns às músicas de rap e a apresentação da aluna.</p> |
| <p>Na atividade seguinte os alunos são convidados a se agruparem de acordo com os gostos musicais para escolherem uma música para um exercício.</p> <p>Uma aluna se une a uma colega, escolhe uma música e começa a cantar um trecho:</p> <p>12: “<i>Então vai ser essa ‘Pegue uma baranga, diga que a ama...’ . É Pedra Leticia, é uma banda que canta música de comédia</i>”.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora diz “<i>Eu conheço essa música. O que ela</i></p> | <p>12 – Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias. (é uma banda que canta música de comédia)</p> | <p>A aluna explica que a banda é de comédia a partir de uma análise das letras que foram compostas por essa banda. Ela inclui as letras dentro de uma categoria “comédia”, fazendo uma generalização dos conteúdos presente nestas.</p> <p>E ao explicar a música “Teorema de Carlão”, a aluna analisa outros elementos, incluindo o título, estabelecendo relações entre eles e organizando-os de outro modo para explicar o que a letra diz.</p> |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p><i>quer dizer?”.</i></p> <p>A sua colega diz “<i>Pra pegar uma baranga né dona</i>”</p> <p>13: A outra aluna diz “<i>Não, é por causa que a música chama Teorema do Carlão e fala pro homem ficar com a mulher pra ele ter um lugar no céu, pra pegar a baranga</i>”.</p> | <p>13 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias.</p> | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Quadros de indicadores de mudança do 9º ano (8ª série)

O funk de cada dia

| Expressões com significação | Indicadores de mudança | Análise da expressão com significação |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Atividade: Discussão acerca dos conteúdos das letras de <i>funk</i>.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora pergunta “<i>Quem aqui gosta de funk?</i>”.</p> <p>Alguns respondem que gostam, outros que não e um garoto diz 1: “<i>Depende. Porque tem uns que falam baixaria</i>”.</p> <p>2: Outro garoto diz “<i>E tem mulher que gosta, e é feio. Não acho certo. As músicas tão lá xingando as mulheres e tem mulher que gosta da música</i>”.</p> <p>Uma aluna complementa:</p> <p>3: “<i>Xinga de cachorra, de vira-lata, trata a mulher como objeto, e tem mulher que ainda ouve ser mal tratada</i>”.</p> | <p>1 – Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organização em novas ideias.</p> <p>2 – Quando percebe a presença de ideias opostas ou incoerentes e se dispõe a discutir</p> <p>3 – Quando percebe a presença de ideias opostas ou incoerentes e se dispõe a discutir</p> | <p>Quando o aluno afirma que alguns <i>funks</i> falam de “baixaria” ele está fazendo uma generalização, em que envolve uma análise dos conteúdos das letras de <i>funk</i> e o que significariam na experiência do cotidiano.</p> <p>Quando o aluno diz que não compreende o fato de os <i>funks</i> xingarem as mulheres e ter mulher que gosta, ele está percebendo a presença de ideias opostas, identificando uma contradição. Nesta fala o aluno faz também uma análise do conteúdo dessas letras.</p> <p>A aluna, em um movimento de análise, se utiliza de expressões contidas nas letras para explicar o por que a mulher é tratada em alguns <i>funks</i> como objeto. A expressão “trata a mulher como objeto” é um tipo de generalização do fato concreto que é “xingar de cachorra”. Neste movimento a aluna inclui o xingamento em uma classe conceitual que seria “mulher-objeto” e este é um pensamento por conceito. O significado da palavra objeto neste caso faz referência a poder se fazer com a mulher o que quiser e ela ainda</p> |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | ouve e não liga de ser maltratada. |
| <p>Respondendo à pergunta da psicóloga-pesquisadora se era o ritmo do <i>funk</i> que os atraía:</p> <p>4: O aluno responde “<i>A batida é que é da hora</i>” e imitou o som com a boca.</p> | 4 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias. | <p>Nesta fala o aluno faz uma análise dos conteúdos das letras, sendo ele parte do grupo de alunos que não concordava com estes e, assim, dissocia a letra do ritmo expressando que é possível apreciar um, sem ter de, necessariamente, apreciar o outro. Também está presente nessa fala uma compreensão que o adolescente tem sobre ritmo/batida.</p> |
| <p>5: Um aluno explica o <i>funk</i> ostentação:</p> <p>“<i>Tem esse funk ostentação, funk ostentação fala desses tênis que custam ‘mil real’, vem o moleque pobre, quer um tênis desse, vai lá e quer roubar, e vai indo, vai indo, todo mundo querendo desse e não tendo dinheiro pra comprar, arruma uma arma e rouba</i>”.</p> | 5 – Quando vincula um novo conhecimento a experiência | <p>No início da fala há uma generalização, ainda presa aos termos ostentação, ostentar, mostrar, que tem relação com usar coisas caras.</p> <p>Na continuação da fala o aluno estabelece relações entre o que a mensagem transmitida na letra do <i>funk</i> ostentação pode incitar no garoto pobre que a escuta. Estas expressões são mais abstratas, envolvendo outros nexos ou relações, em torno do tema da desigualdade social, do que é valorizado na sociedade capitalista (o ter em detrimento ao ser) e como essa relação se manifesta no cotidiano, promovendo a violência.</p> |
| <p>Um aluno afirma que as meninas da escola agem como diz o conteúdo da letra, dando muita importância para o fato de o “cara” ter ou não ter objetos de valor.</p> <p>A esse respeito ele diz:</p> <p>6: “<i>Oh, resumindo, só a maioria da escola inteira. A maioria, não falei todas</i>”.</p> <p>6: Concordando com o colega outro aluno exemplifica “<i>Se o cara estiver com um óculos da Oklen, um moletom da Quick Silver, um Nike 12 molas, ‘a mina pula’, e se tiver moto então, melhor ainda</i>”.</p> <p>Outro aluno fala para as colegas:</p> <p>“<i>Ceís que dinheiro, não importa se o cara é louco por vocês, ceís que dinheiro</i>”.</p> <p>7: Respondendo ao colega uma aluna diz “<i>Nem todas</i>”.</p> <p>E a psicóloga-pesquisadora pergunta “<i>Todas as meninas são assim?</i>”</p> <p>8: E o adolescente responde “<i>Não</i>.”</p> | <p>6 - Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> <p>7 – Quando percebe a presença de ideias opostas e as expressa</p> | <p>Ao relatar a experiência vivida no cotidiano, a partir de uma discussão referente aos conteúdos das letras de <i>funk</i>, o aluno está relacionando o que há de semelhante entre o vivido e as ideias expressas na música, realizando uma análise.</p> <p>O aluno revela um potencial para ampliar sua percepção e consciência acerca das relações que se estabelecem na sociedade capitalista, da valorização da pessoa em termos do que ela possui.</p> <p>Ao perguntar se todas as mulheres que ouvem <i>funk</i> agem assim, a psicóloga-pesquisadora leva-o a se confrontar com a contradição existente nesse pensamento, que não se sustenta, pois o aluno percebe a presença de ideias opostas. Então pela mediação da professora e da psicóloga-pesquisadora o aluno consegue estabelecer novos nexos e avançar em um modo de pensar um pouco mais elaborado. Entretanto, permanece a crença de que a pessoa é valorizada pelo que ela tem, ainda que seja pela via da criminalidade. Ou seja, evidencia-se o movimento entre</p> |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Todas não, todas não. As que gostam de baixaria, que quer ostentar. E é assim: se é bandido, nossa, cê pega todas”.</i></p> <p>A Professora Alice pergunta “Porque?”</p> <p>9: Um responde “Porque bandido tem fama”. Outro fala “Tem dinheiro”.</p> | <p>8 - Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> <p>9 - Quando percebe a presença de ideias complementares e as expressa</p> | <p>a vivência do cotidiano e a elaboração do vivido, que se amplia conforme vão sendo desafiados a pensar.</p> |
| <p>10: Uma aluna diz: <i>“Eu tava pensando o seguinte, tem menina que gosta de funk. Eu não gosto. Não é porque eu não gosto de funk que eu preciso ficar falando mal. Tá, mas não é certo isso porque eles usam as mulher, como também fala mal dos meninos que não tem nada e assim, eles se sente por cima de tudo, só porque eles tem roupa de marca, porque eles tem...sabe essas coisa assim?”.</i></p> <p>A Professora diz “Como se o mundo fosse essas meninas e quem tem muito dinheiro. As outras pessoas não interessa”</p> <p>11: E a aluna diz “É. Eles pensa...Eles se sente assim. Eu não falo mal dos funkeiro nem das funkeira porque se eles gostam o que eu posso fazer? Eu vou tirar a opinião deles e falar ‘Não você tem que gostar disso, você tem que gostar daquilo’? Deixa ele gostar do que quer, só que quem vai sofrer as consequências mais pra frente vai ser eles, os que gosta e que canta também. Porque assim, muitos funkeiro e muitas funkeira estão morrendo, vários funkeiros morreram”.</p> <p>A Professora pergunta “Músicos, os que cantam? Ou quem ouve?”</p> <p>E a aluna responde “Os que cantam”.</p> <p>12: Outro garoto fala “Você sabe o motivo porque os que cantam morreram? Inveja de quem não tem dinheiro igual os caras. Porque, por exemplo, esses cara que matou o Da Leste? É gente que não gosta de funk ou é...”</p> | <p>10 – Quando reúne e analisa ideias expressas na discussão e organiza em novas ideias</p> <p>11 – Quando percebe as diferenças e as respeita</p> <p>12 – Quando percebe as diferenças e as respeita</p> | <p>Em um movimento de análise acerca da discussão, a aluna reflete sobre o fato de as pessoas apreciarem músicas de estilos diferentes e conclui que isso não as torna melhores ou piores, apenas diferentes. Nesse sentido, ela reorganiza a discussão incluindo um novo elemento que é o conceito de respeito/desrespeito e afirma que, embora ela não concorde com as letras de <i>funk</i>, ela respeita quem as ouve.</p> <p>A aluna ainda estabelece uma relação entre ser cantor de <i>funk</i> e o cotidiano ao se referir às mortes dos funkeiros.</p> <p>Outro aluno também estabelece uma relação entre a carreira de funkeiro e o cotidiano, realizando uma análise acerca do motivo que pode ter levado à morte do funkeiro Da Leste. Neste movimento de análise ele percebe o encadeamento entre fatos do cotidiano, estabelecendo uma relação entre a carreira de funkeiro ser hoje bastante rentável, em alguns casos, como no do Da Leste, e isso gerar inveja que, para ele, foi o motivo da morte.</p> <p>A aluna que diz que a pessoa que atirou não era treinada teria acertado de primeira, percebe a presença de ideias opostas fazendo uma análise de conteúdos da discussão a partir de um conhecimento cotidiano, em um movimento de generalização.</p> |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Um colega interrompe “<i>É treinado, é da polícia</i>”.</p> <p>13: E uma garota fala “<i>Não é treinado não, porque se fosse treinado tinha acertado já a primeira vez</i>”.</p> | <p>13 – Quando percebe a presença de ideias opostas ou incoerentes e as expressa</p> | |
| <p>Respondendo à seguinte pergunta da psicóloga-pesquisadora acerca de <i>funks</i> que não falam mal da mulher, como o do Mc Guimé: “<i>Vocês conseguem perceber que ela também parece ser mais trabalhada musicalmente?</i>”.</p> <p>14: Um garoto diz “<i>Não fala besteira</i>”.</p> <p>O aluno mais velho diz 15: “<i>Ô Dona, eles faz isso pra entrar na mídia. Porque se colocar palavrão ou proibidão não pode entrar. 16: Mas o funk pra fazer sucesso tem que ter alguma coisa proibida. Porque tudo que é proibido é mais gostoso. Mas os caras tão misturando o pop com umas batidinhas mais funk pra entrar na mídia e ganhar dinheiro e tá dando certo</i>”.</p> <p>19: Outro garoto diz: “<i>Os funk da hora são os funk do passado. Gabriel, o Pensador... ‘Eu só quero é ser feliz</i>”.</p> <p>Psicóloga: “<i>O que tem de diferente nessa letra?</i>”.</p> <p>20: O aluno mais velho responde: “<i>Ah, já fala mais a verdade né Dona</i>”.</p> <p>Psicóloga: “<i>Faz uma crítica?</i>”</p> <p>21: O aluno diz “<i>É, uma crítica política. Só que não é todo mundo que escuta Gabriel, o Pensador. Se você for falar pra um funkeiro escutar Gabriel, o Pensador, ele vai escutar, mas não vai gostar</i>”.</p> | <p>14 – Quando percebe a presença de ideias complementares e as expressa</p> <p>15 – Quando explica algo com novas ideias</p> <p>16 – Quando percebe a presença de ideias complementares e as expressa</p> <p>19 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>20 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>21 - Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> | <p>O aluno percebe que as músicas que não trazem em seu conteúdo a depreciação da mulher também não contêm “besteiras”, ou em outras palavras, os termos usados no <i>funk proibidão</i>. Nesse sentido o aluno estabelece uma relação entre os conteúdos e identifica a presença de uma ideia complementar à ideia expressa na pergunta da psicóloga.</p> <p>Outro aluno estabelece diversas relações entre o que é preciso fazer na música para esta ser aceita na mídia. Aparecem na fala algumas generalizações, por exemplo, ao categorizar o estilo de <i>funk</i> que entra na mídia, diferenciando-o do que não entra, bem como abstrações que vão sustentando o pensamento conceitual e abstrato do aluno. Aparece o conceito de mídia, a relação estabelecida com o que é proibitivo e, por isso, não entra na mídia, ao mesmo tempo, em um movimento de abstração ele pensa a estratégia utilizada para conseguir entrar, como, por exemplo, a associação de dois ritmos diferentes e o que está por detrás disso é ganhar dinheiro. Nesse movimento ele percebe a presença de ideias complementares, bem como o encadeamento entre fatos do cotidiano e reúne e analisa ideias expressas nesse estilo de <i>funk</i> e organiza essas relações por ele percebidas numa nova explicação.</p> <p>O aluno analisa e diferencia, em um movimento de generalização, ao apontar para a qualidade das letras de alguns <i>funks</i> lançados há mais tempo em relação aos que fazem sucesso atualmente.</p> <p>Quando questionado sobre o que há de diferente nessas letras, outro aluno, também em um movimento de análise e diferenciação, afirma que é o conteúdo. Quando questionado</p> |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | novamente amplia seu pensamento para uma reflexão mais aprofundada lançando mão de um nível de abstração mais profundo ao falar que a letra contém uma crítica política, mas que nem todos os funkeiros de hoje irão se interessar ao ouvir. Esta última fala aponta novamente para as diferenças existentes entre as letras, que pode ter uma relação com o fato de atrair públicos diferentes. |
| <p>Seguido do comentário acima, outro garoto fala:</p> <p>22: “<i>Ô Dona, os únicos funks que falam assim de mulher são os funk ostentação e os proibidão, que faz apologia</i>”.</p> <p>Professora Alice: “<i>Apologia?</i>”</p> <p>23: E o aluno responde “<i>É, apologia ao uso de arma, ao crime, essas coisas. Mas não fala de mulher, não tem o desrespeito</i>”.</p> | <p>22 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organização em novas ideias</p> <p>23 - Quando explica algo com novas ideias (Ao explicar apologia)</p> | <p>Nessas falas o aluno analisa as ideias expressas nos conteúdos que estão presentes nos diferentes estilos de <i>funk</i>, destacando o fato de que apenas esses dois estilos <i>ostentação</i> e <i>proibidão</i> apresentam conteúdos que incitam ao crime e à desvalorização da mulher, em um movimento de generalização.</p> |

Que país é esse? A pergunta permanece.

| Expressões com significação | Indicadores de mudança | Análise da expressão com significação |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Atividade: Discussão da música “Que país é esse?”</p> <p>Resposta à pergunta da psicóloga-pesquisadora a respeito do que eles acharam do filme “Somos tão jovens”, assistido no encontro anterior.</p> <p>1: “<i>Mostra que o mundo dá voltas. Porque nada dava certo para o Renato Russo. 2: Aí depois tudo começou a dar certo. Quando ele começa a ter a banda e começa a escrever as músicas</i>”.</p> | <p>1 - Quando percebe o encadeamento entre fatos na história, do passado e do presente.</p> <p>2 - Quando reúne e analisa ideias expressas no filme e organiza em novas ideias</p> | <p>O aluno estabelece relações entre momentos de vida, expostos no filme, em que Renato Russo não conseguia produzir músicas que interessassem aos colegas de banda e nem se manter em uma banda, tendo que seguir carreira solo por um período até conseguir formar outra e realizar novas composições.</p> <p>O termo “o mundo dá voltas” caracteriza um movimento de generalização, no sentido de que para chegar a tal conclusão o aluno faz uma relação entre fatos que ocorreram na vida do compositor e que o levou a realizações e conquistas.</p> <p>O aluno também faz uma análise de momentos do filme expressando o que ele compreende por “dar certo”.</p> |
| <p>3: “<i>O Dona, o Renato Russo era</i></p> | <p>3 - Quando emprega um</p> | <p>Nessa fala o aluno se refere à</p> |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>ainda que tenha sido escrita em 1987, quando vocês ainda nem eram nascidos?”.</i></p> <p>E alguns dizem que nasceram em 1998.</p> <p>8: Outro aluno diz <i>“Isso tá pior hoje do que no passado. Não dá pra confiar em ninguém, corrupção, do negócio do mensalão”.</i></p> | <p>8 - Quando percebe o encadeamento entre fatos na história.</p> | |
| <p>A professora pergunta: <i>“A que tipo de sujeira o compositor está se referindo no trecho ‘Nas favelas, no senado, sujeira pra todo lado’?”.</i></p> <p>Os alunos permanecem quietos e ela diz <i>“É bem próximo do que vocês devem estar imaginando. Quando a gente pensa em favela, o que vem? Que imagem forma na cabeça?”.</i></p> <p>9: Vários alunos juntos começam a responder <i>“ladrão, morro, roubo”.</i></p> <p>Professora: <i>“Quando ele fala ‘Nas favelas, no senado, sujeira pra todo lado’ que sujeira pode ser essa?”.</i></p> <p>10: Alunos respondem <i>“sujeira de garrafa”, “de papel”, “plástico”, “lata”.</i></p> <p>11: Um aluno diz <i>“Muita coisa errada”.</i></p> <p>12: O aluno mais velho diz <i>“Cada um mantém uma coisa diferente da outra. No senado é a corrupção, dinheiro roubado é o lixo.”</i></p> <p>E a professora diz <i>“Então olha só, ele usa dois lugares diferentes – favela e senado – e usa sujeira uma vez só. Pra todo lado. Pra todo lado onde?”.</i></p> <p>Um garoto responde <i>“Favela”.</i></p> <p>13: O aluno mais velho diz <i>“Ah dona, que a corrupção no senado não ajuda a ficar limpo, nem na favela né”.</i></p> | <p>9 - Quando vincula um novo conhecimento a experiência</p> <p>10 - Quando vincula um novo conhecimento a experiência</p> <p>11 – Quando compreende uma metáfora presente na letra da música e relaciona ao sentido expressado.</p> <p>12 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>13 - Quando explica algo com novas ideias</p> | <p>Pela mediação da professora os alunos lançam mão da imaginação e em um processo de generalização estabelecem nexos e respondem às perguntas da professora.</p> <p>Nas primeiras respostas surgem conceitos mais cotidianos, tais como ladrão, morro, roubo, que revelam um pensamento ainda preso ao concreto, mas que estão relacionados ao conceito mais abstrato de favela.</p> <p>As primeiras respostas acerca do primeiro tipo de sujeira mencionado na letra revelam uma atribuição de significado em um tipo pensamento ainda preso ao concreto: garrafa, papel, plástico, lata.</p> <p>O comentário seguinte refere-se ao segundo tipo de sujeira mencionado na letra: a sujeira no senado. Para atribuir este significado à palavra “sujeira” o aluno precisou lançar mão de um nível maior de abstração, pois relacionando o conceito concreto “sujeira” a um conceito abstrato referente a “coisa errada” ele realiza um movimento de abstração onde sujeira ganha um significado diferente ao dos objetos materiais.</p> <p>Já no terceiro comentário percebe-se um nível de abstração ainda maior, quando o aluno estabelece uma relação envolvendo mais elementos, criando uma analogia: O senado está para a corrupção assim como o dinheiro está para o lixo.</p> |
| <p>A professora retoma a explicação</p> | | <p>Por meio das perguntas da professora</p> |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>sobre a Constituição e pergunta: “<i>Como a gente consegue acreditar no futuro de um país que ninguém respeita as suas leis. Esse país que ninguém respeita as leis tem futuro? Se continuar essa sujeira e esse desrespeito?</i>”.</p> <p>O aluno mais velho fala “<i>Eu acho que não dona, que nem fala aqui ‘terceiro mundo se for’</i>”.</p> <p>E a professora pergunta “<i>O que você pensou lendo a frase ‘terceiro mundo se for, piada no exterior?’</i>”.</p> <p>14: O aluno diz “<i>É porque o Brasil não se compara dona, preço, burocracia, ah, política, muita coisa que lá na China é uma realidade bem diferente, porque aqui no Brasil a gente só passa vontade. Vê e fica chupando o dedo</i>”.</p> | <p>14 - Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> | <p>o aluno estabelece relações entre a letra da música e o cotidiano em um movimento de abstração de alto nível. Não podemos afirmar por esta fala que o aluno tenha conhecimento aprofundado acerca do tema, porém ele estabelece nexos em um nível de abstração profundo ao atribuir ao motivo do Brasil ser piada no exterior o fato do brasileiro, e provavelmente ele está se referindo ao brasileiro de baixa renda, não poder ter acesso aos bens materiais no próprio país devido ao alto custo. Neste movimento também menciona as dificuldades enfrentadas em algum âmbito devido à burocracia e menciona a política do país como também sendo um motivo de piada. Ele percebe também o encadeamento entre fatos do cotidiano.</p> |
| <p>A partir de um comentário da psicóloga-pesquisadora de que o Brasil é muito grande, então há muitas diferenças culturais entre as regiões, mas que em termos de cidadania somos iguais, um aluno diz:</p> <p>15: “<i>Ah dona, devia trocar, pra ter oportunidade, pra ter uma outra visão, trocar na educação. Trocar igual, o cara é gay... não vai mudar nada na minha vida, quer casar, pode casar, o casamento não é meu. Aí a dificuldade tá nisso aí, de ser um país de primeiro mundo, todo mundo é igual</i>”.</p> <p>16: Outro aluno afirma “<i>Que nem droga, em alguns países é liberado para quem é maior de 18 anos, e aí não teria esses negócio de traficante né</i>”.</p> <p>Psicóloga: “<i>Mas será que iria ser respeitada a lei para serem vendidos certos tipos de droga para somente maiores de 18 anos? Por exemplo, vocês compram bebida alcoólica?</i>”.</p> <p>Alguns dizem que sim.</p> <p>Ela pergunta novamente “<i>Vocês são maiores de 18?</i>”.</p> | <p>15 - Quando relaciona ideias semelhantes de contextos diferentes ou de diferentes fontes (é mais um trabalho de análise – identificar e subtrair a semelhança)</p> <p>16 - Quando oferece uma saída pra um impasse</p> | <p>O aluno estabelece uma relação entre educação e respeito pelas diferenças entre as pessoas, e conclui que esta relação pode ajudar ou dificultar um país ser de primeiro mundo. Nesta fala ele revela certo nível de consciência acerca da importância da educação sobre o modo como as pessoas se relacionam e compreendem umas as outras. E em um nível maior de abstração, em que ele se desprende do concreto, visto que as relações de respeito estão no cotidiano, ele afirma que de algum modo essa dificuldade em aceitar as diferenças impedem o país de progredir e se tornar um país de primeiro mundo.</p> <p>Na fala seguinte, outro aluno complementa a fala do colega que comparou a China ao Brasil, trazendo um assunto que é abordado e vivido de formas diferentes em diversos países, que é a legalização das drogas. Nesta fala o aluno faz uma abstração ao estabelecer uma relação entre a legalização e o fim do tráfico e, neste sentido, oferece a saída para um impasse.</p> <p>Quando questionados pela psicóloga-pesquisadora se a lei seria respeitada,</p> |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eles respondem que não.</p> <p>E a psicóloga-pesquisadora diz “<i>A lei é bem clara. Não é?</i>”.</p> <p>17: Um aluno diz “<i>Dona, tinha que explicar certinho pra que que serve. Aquilo ali serve pra aquilo ali. Tem tanta droga de tarja preta.</i>” 18: <i>Aí, por exemplo, isso daí é um assunto: droga. Ai que nem religião, ele tem a dele, eu tenho a minha, a gente não tem que brigar por isso. Cada um tem o seu jeito de ser, né dona?</i>”</p> <p>A psicóloga-pesquisadora diz que o que estão conversando tem muito a ver com a educação das pessoas e do país, e que para realizar essas mudanças é preciso melhorar a educação.</p> <p>19: O aluno mais velho diz “<i>O dona, o interesse da Dilma era o que esse ano? Era só reformar estádio</i>”.</p> | <p>17 - Quando oferece uma saída pra um empasse</p> <p>18 - Quando explica algo com novas ideias</p> <p>19 - Quando reúne e analisa ideias expressas na discussão e organiza em novas ideias</p> | <p>outro aluno encontra uma nova saída, compreendendo que a mudança se dá por via da explicação, do esclarecimento, em outras palavras, da educação.</p> <p>E inclui outros exemplos, como o remédio vendido em drogaria e a religião, explicando a sua visão com novas ideias.</p> <p>Quando a psicóloga-pesquisadora afirma que a mudança deve ocorrer primeiramente no âmbito da educação, o aluno reúne e analisa ideias expressas na discussão e na fala da psicóloga-pesquisadora e formula uma nova ideia ainda não mencionada, expressando a compreensão que ele tem acerca dos interesses e compromissos da atual presidente, e nessa abstração estabelece uma relação entre a educação do cidadão (sujeito) e o investimento do Governo na educação, enquanto um sistema amplo.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Retrato de um playboy x Relatos de um garoto pobre

| Expressões com significação | Indicadores de mudança | Análise da expressão com significação |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Atividade: Audição do CD do 9º ano (8ª série)</p> <p>Ao ouvirem a música “Diário de um playboy”, do Gabriel, o Pensador, a psicóloga-pesquisadora pergunta “<i>Que estilo é essa música?</i>”, um aluno e uma aluna respondem “<i>Rap</i>”.</p> <p>1: Outra aluna diz “<i>É idiota</i>”. Um aluno questiona a colega que responde: “<i>Você viu o que tá falando a letra? Que ele bate na mulher</i>”.</p> <p>2: Outro aluno diz “<i>É uma história, tipo zoeira, zoeira de amigo</i>”.</p> | <p>1 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> <p>2 - Quando reúne e analisa ideias expressas na música e organiza em novas ideias</p> | <p>Ao afirmarem que o estilo musical é o rap, os alunos atribuíram ao conceito abstrato rap as suas características concretas, ou seja, por meio da percepção e da experiência do vivido, reconheceram a batida, a forma de ser tocada e cantada, ou o próprio conhecimento que têm acerca do trabalho do cantor.</p> <p>A aluna faz uma generalização ao dizer que a letra é idiota, pois está se referindo ações cotidianas que inclui “bater em mulher”. Neste aspecto ela atribui um sentido negativo à letra da música.</p> <p>O aluno que diz que é uma “zoeira de amigo” possivelmente relaciona o conteúdo da música a uma situação do</p> |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>cotidiano em um movimento do abstrato para o real, e revela os modos de se relacionarem no cotidiano. Evidencia-se o movimento entre a vivência do cotidiano e a elaboração do vivido.</p> <p>Ambos analisam ideias expressas na música e organizam em novas ideias ao estabelecerem relações com o cotidiano.</p> |
| <p>A psicóloga-pesquisadora pergunta para o aluno que escolheu a música “<i>O que você acha dessa letra?</i>”.</p> <p>O aluno diz “<i>Ah Dona, é verdade isso aí que ele fala</i>”.</p> <p>Psicóloga: “<i>Você acha que é verdade?</i>”.</p> <p>O aluno confirma.</p> <p>Psicóloga: “<i>Quem é o playboy?</i>”.</p> <p>3: O aluno responde “<i>É o moleque rico que fica se achando</i>”</p> <p>Psicóloga: “<i>E todos esses meninos ricos ficam se achando e tem esse comportamento que ele fala na letra?</i>”.</p> <p>4: O aluno responde “<i>Ah, tem hein Dona. Eu mesmo já vi vários</i>”.</p> <p>Psicóloga: “<i>É? E o que você acha disso?</i>”.</p> <p>5: O aluno responde “<i>Completamente errado Dona. Ficar batendo em todo mundo. É que o dinheiro compra tudo. É que nem fala aqui, ‘fica encarando o delegado’, se eu encarar o delegado eu vou preso</i>”.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora pergunta “<i>Você vai preso? Porque?</i>”.</p> <p>5: O aluno responde “<i>Porque eu não tenho dinheiro</i>”.</p> <p>A psicóloga-pesquisadora pergunta “<i>E você acha que é uma questão de desigualdade social? Tem os protegidos e os que não são</i></p> | <p>3 - Quando vincula um novo conhecimento (ou um conceito trazido na música) a experiência</p> <p>4 - Quando vincula um novo conhecimento (ou um conceito trazido na música) a experiência</p> <p>5 - Quando relaciona fatores econômicos a fatores sociais.</p> | <p>A letra da música “Retrato de um playboy 2” conta a história de um rapaz, o “playboy”, que age violentamente em diversas situações, e segundo a música o que ele mais gosta de fazer é brigar.</p> <p>Quando a psicóloga-pesquisadora pergunta ao aluno o que ele acha da letra, este diz que é verdadeira. A psicóloga-pesquisadora vai por meio de perguntas fazendo com que o que o aluno vá se aprofundando em sua análise e fazendo novas reflexões.</p> <p>Quando a psicóloga-pesquisadora pergunta quem é o <i>playboy</i> o aluno o inclui na categoria “o moleque rico que fica se achando”, ou seja, qualquer menino rico que se encaixe nas características da música.</p> <p>O aluno utiliza um tipo de pensamento ainda preso ao concreto relacionando o conteúdo da letra a fatos do seu cotidiano ao afirmar que todos eles têm esse comportamento e que ele mesmo já viu.</p> <p>Entretanto, em um movimento de abstração, o aluno relaciona esse comportamento do <i>playboy</i> ao fato de ele ter dinheiro, e que isto lhe confere o poder ou a liberdade de agir como quiser. Neste momento ele também traz a tona a sua condição material de existência, que na sociedade capitalista não lhe confere poder e, portanto, não lhe dá a possibilidade de “comprar a sua liberdade” frente a uma situação tal como a descrita na música.</p> |

protegidos?”.

O aluno responde “*Claro Dona, sempre teve*”.