

Mediação Pedagógica e Conceitos de Música: um estudo com uma turma do 6º. ano do Ensino Fundamental

Pedagogical mediation and Music Concepts: a study with a 6th grade class of elementary school

Katia Da Silva Ribeiro Araujo
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Carlos Toscano
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo: Este estudo trata do processo de mediação pedagógica para o ensino dos conceitos de música numa escola pública do noroeste do Paraná. A pesquisa se apoiou na teoria histórico-cultural, sobretudo em Vygotsky, Luria e Fontana e Cruz. A investigação, de caráter qualitativo e interpretativo, envolveu pesquisa bibliográfica, diário de campo, filmagem das aulas e sua posterior transcrição. Dentre os resultados obtidos, destacam-se: a mediação pedagógica focalizada na conceptualização de orquestra, que foi relacionada a um dos elementos formais: o conceito de altura. No processo de mediação, o professor tomou como ponto de partida uma explicitação do significado cotidiano das palavras altura e orquestra; entretanto, no curso dos acontecimentos, não logrou níveis superiores de generalização, comprometendo a apropriação dos conceitos, colocando em questão o papel da escola e do seu ensino.

Palavras-chave: Ensino de Música. Mediação pedagógica. Aprendizado de conceitos. Teoria histórico-cultural.

Abstract: This study deals with the pedagogical mediation process for teaching music concepts in a public school in the northwest of the state of Paraná. The research is based on the historical-cultural theory, especially in studies in Vygotsky, and Luria and Fontana and Cruz. It is qualitative and interpretative study, involves literature, field journal, filming the classes and their subsequent transcription. Among the results, it is highlighted the focused pedagogical mediation involves conceptualizing orchestra, which was related to one of the formal elements - the concept of high notes. In the process of that mediation teacher takes as a starting point to seek an explanation from the everyday meaning of the words high notes and orchestra, however, along the way, failed to higher levels of generalization, compromising the appropriation of concepts calling into question the role of school and its teaching.

Keywords: Music study. Pedagogical mediation. Learning concepts. Historical - cultural theory.

Introdução

No âmbito cultural, a música é constituída por uma intenção que visa a transmitir uma determinada mensagem. Tal intencionalidade é gerada pelo compositor sem uma regra específica, mas utilizando uma linguagem que tem, como seu elemento principal ou condutor, o som.

A manifestação sonora musical que se enraíza no cotidiano do homem é transmitida ao longo de sua história e entre gerações no dia a dia da vida social. Segundo Luria (2001), a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais de que dispõe o homem não são resultantes de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações que o precederam. Este processo de assimilação, de acordo com Vygotsky (2009), pode se dar no cotidiano; portanto, de modo informal, ou no campo legal, entre nós, por meio da escola.

Neste novo cenário, cabe retomar a questão que perdura dentre os que se ocupam da reflexão sobre a educação: em que o ensino de música na escola pode se distinguir daquele que é aprendido no dia a dia por meio dos diferentes grupos sociais que passamos a conhecer real ou virtualmente? Esta questão constitui-se no mote orientador de pesquisa realizada no âmbito de um programa de mestrado, na qual investigamos o ensino dos conceitos básicos sistematizados desta área de conhecimentos denominada música, e que passa a ser objeto de ensino nos anos finais da primeira etapa da escolaridade básica.

Embora haja as manifestações musicais cotidianas, de acordo com as experiências adquiridas, não há, nestas assimilações, o ensino formal dos conceitos sistematizados ou científicos. Sua aquisição, entretanto, além de constituir-se em um direito daqueles que estão em processo de escolarização, promove um salto qualitativo no desenvolvimento da psique humana, uma vez que possibilita conquistar níveis superiores de generalização e, portanto, de compreensão dos fenômenos. Tendo em vista tais preocupações, voltamo-nos para o cotidiano escolar, com o intuito de acompanhar como tem sido o ensino dos conceitos básicos de música na sala de aula de uma escola pública.

Apresentamos, inicialmente, as ideias centrais do corpo teórico que norteou este estudo, a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky, Luria e outros pesquisadores sob esta perspectiva. Na sequência, temos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e, por fim, a análise do processo de mediação pedagógica empreendido para o ensino dos conceitos.

A elaboração conceitual e as possibilidades de contribuição da escola

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

Ele estudou as elaborações que se dão na vida cotidiana e na escola, explicando que o conceito cotidiano é construído com as experiências do dia a dia, sem uma prévia preocupação de se organizar e sistematizar a aprendizagem. Esclarece que a criança conhece as coisas e tem um conceito sobre o objeto; todavia, o conceito continua vago para ela. Em outras palavras: ela tem o conceito do objeto e a consciência do objeto representado nesse conceito, porém não tem consciência do próprio conceito (VYGOTSKY, 2009). O autor ainda nos esclarece que a primeira elaboração do conceito cotidiano costuma estar vinculada ao encontro imediato da criança com o objeto; todavia, só depois de um longo desenvolvimento, a criança chega a tomar consciência do conceito e das operações abstratas com ele. Essas operações abstratas são o começo do processo de elaboração do conceito científico, o qual começa justamente pelo que ainda não foi desenvolvido nos conceitos cotidianos durante a idade escolar (VYGOTSKY, 2009).

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

e lógico-verbal; justifica-se pela relação que a criança tem com o conceito, que é sempre mediada por outro conceito. Ao ser estimulada por uma nova aprendizagem, a criança se apropria de um conhecimento, de um novo significado.

Ao constatar como se desenvolve o conhecimento sistematizado, Vygotsky (2009) observou que a aprendizagem escolar é a fonte do seu desenvolvimento, já que a criança, na idade escolar, está no limite da generalização primária e, neste momento, a aprendizagem gira em torno das novas formações: “da tomada de consciência e da arbitrariedade” (p. 337). Desta forma, esclarece que é a idade escolar o melhor período de aprendizagem das disciplinas que se apoiam nas “funções conscientizadas e arbitrarias”, visto que elas apresentam traços de fundamental importância para formar as funções superiores, as quais se organizam nesta idade.

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

No primeiro estágio, o sincrético, identificou três fases, sendo que a primeira fase se reporta ao comportamento da criança, que implica como ela discrimina vários objetos quando se vê diante deles. Na segunda fase, os objetos se aproximam de uma série com um significado comum não pelos seus traços em destaque, mas pela semelhança que a criança estabelece entre eles. A terceira fase é mais elaborada, porque a imagem sincrética forma-se em bases mais complexas, referindo-se a um único significado. Ao chegar nesta fase, a criança não faz mais uma imagem sincrética como forma básica de significados das palavras, ela caminha para a formação de complexos (VYGOTSKY, 2009).

O segundo estágio caracteriza-se pela formação de complexos, que tem o mesmo sentido funcional do primeiro estágio. Este pensamento representa complexos de objetos particulares concretos e não mais unidos à base de vínculos subjetivos que foram estabelecidos pelas impressões

das crianças, mas sim pelo vínculo objetivo que existe entre os objetos (VYGOTSKY, 2009).

No terceiro estágio, o pensamento infantil desenvolve a decomposição, a análise e a abstração, apresentando-se muito próximo do pseudoconceito (VYGOTSKY, 2009). Para o adolescente formar o conceito, implica empregá-lo em uma situação concreta; entretanto, quando entra a definição verbal, ele encontra dificuldades em sua aplicabilidade. Confere-se, com este fato, que os conceitos não resultam de uma elaboração lógica dos elementos da experiência; a criança não pensa sobre seus conceitos, eles ocorrem de forma diferente e só mais tarde a criança terá consciência deles e lhes dará um aspecto lógico (VYGOTSKY, 2009).

Outro momento característico à aplicação dos conceitos ocorre na adolescência, quando o adolescente ainda não dissociou a situação concreta do conceito, quer dizer, ele ainda aplica o conceito em situação concreta, e a situação é percebida com evidência. Todavia, explica o autor, é muito mais difícil transferir o conceito a outros objetos, ou seja, quando as características discriminadas de um conceito se encontram em outro lugar das características concretas bem diferentes (VYGOTSKY, 2009). Ressalta ainda que há dificuldades maiores no processo da definição de conceitos. Neste sentido, explica:

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

Com este alerta, Vygotsky (2009, p. 231) acrescenta: “Assim, o adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo”. Esta característica mostra o pensamento em fase de transição, que oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Entretanto ele ressalta que o desenvolvimento do pensamento por complexos para o pensamento por conceito se cumpre de forma elementar, e o conhecimento sistematizado na escola contribui para a efetivação desse processo.

A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus

pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-lo. (VYGOTSKY, 2009, p. 198).

Para a compreensão de todo o processo conceitual que o autor evidencia, é necessário entendermos que a palavra, ao operar no centro do desenvolvimento, orienta as operações intelectuais da atenção, da abstração, da discriminação e da síntese, tomando como apoio o signo.

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

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

A Mediação Pedagógica nas Relações de Ensino na Escola

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

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

É na escola, todavia, que começa o processo de desenvolvimento intelectual da criança de forma deliberada. Em vista desta premissa,

esclarece que o auxílio e a participação de um adulto, em uma colaboração sistemática, também chamada por ele de original, levam a criança à apropriação desses conceitos, entrando na zona das possibilidades imediatas.

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

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

Segundo Vygotsky (1998), o salto do primeiro nível de desenvolvimento para o segundo é desencadeado pela mediação do outro. Neste caso, a mediação pedagógica ocorre quando o professor modifica a situação estimuladora como parte do processo em resposta à situação. Esclarece: “[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VYGOTSKY, 1998, p. 18), ou seja, o indivíduo modifica a condição em que se encontra, incorporando a mudança como parte do processo.

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

A intencionalidade da ação pedagógica em relação à apropriação dos conceitos sistematizados e das práticas intelectuais faz da escola um lugar que organiza a aprendizagem conforme uma lógica que assegura a

coerência interna. Assim sendo, quando a criança está inserida no contexto educacional de uma instituição, cabe ao docente estabelecer atividades que promovam o desenvolvimento de suas funções psicológicas. Estas devem ser organizadas levando-se em consideração a complexidade das relações das funções psicológicas e das possíveis conexões que podem ser estabelecidas entre elas. Estas relações são pontuadas por Fontana e Cruz (1997, p. 112) como as respostas elaboradas pelas crianças que decorrem de uma relação social específica - *a relação do ensino*.

A relação de ensino desenvolve-se na escola por meio de um processo em que o professor possibilita aos alunos o acesso a conceitos sistematizados que ainda não foram incorporados. A aquisição desses conceitos ocorre por meio da mediação pedagógica no processo de ensino, que utiliza a palavra como instrumento para colaborar com a organização do processo mental da criança. Fontana (2005, p. 17) explica como ocorre: “A palavra passa a ser usada com referência a categorias abstratas”. O professor, ao problematizar a palavra e promover a seu aluno uma dada reflexão, possibilita o desenvolvimento do raciocínio e a separação das partes de suas experiências, organizando verbalmente seu pensamento.

Fontana e Cruz (1997, p. 115) esclarecem a este respeito: “Ele problematiza os sentidos dicionarizados das palavras ou os tradicionalmente enfatizados nos livros didáticos e nas solenidades escolares”. Ainda de acordo com estas autoras, quando o professor propõe atividades de diferentes formas, estimulando, direcionando, problematizando, ocorre uma *elaboração refletida* sobre a palavra, promovendo uma atividade complexa e nova para a criança, ou seja, o professor ajuda a criança a pensar sobre seu próprio modo de utilizar a palavra; é uma atividade intelectual que ela ainda não realiza por si só. Neste ponto, a reelaboração conceitual que acontece no encontro das indagações do professor com as primeiras definições dos alunos aproxima-se mais dos conceitos sistematizados. O ato de o professor estimular as relações conceituais dos seus alunos leva-os a comparar o sentido histórico às suas definições iniciais, provocando sua reorganização conceitual.

Para Luria (2001), a palavra é um signo que elege as coisas, desvinculada das experiências objetivas e concretas do sujeito, ela está implicada ao semântico, em suas várias significações. Ela individualiza

suas características, especifica ações, relações e objetos e, nesse sentido “codifica nossa experiência” (p. 27). Este caminho de emancipação do significado da palavra envolve a passagem do contexto imediato, com o qual ela está inicialmente relacionada a uma situação específica, para um outro nível mais generalizado e abstrato, quer dizer, como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação. (LURIA, 2001, p. 29).

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

Caracterização do campo pesquisado

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que envolve os seguintes procedimentos metodológicos: observação dos acontecimentos ocorridos em sala de aula por um período de três meses, elaboração de um diário de campo para registro das impressões originadas das observações e filmagem dos acontecimentos em sala durante as aulas de música. Além disso, solicitamos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e realizamos uma conversa com o professor.

A instituição em que observamos a prática pedagógica do professor de música é uma escola estadual de ensino público de uma cidade do noroeste do Estado do Paraná. Ao requeremos, na escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de Arte, inteiramo-nos de sua proposta político-pedagógica, bem como obtivemos informações de seu espaço físico, dos materiais existentes, da biblioteca, sobre a merenda e o funcionamento geral da escola, com o objetivo de visualizar melhor a realidade educacional para posterior análise.

Iniciamos nossas observações com a coleta de dados na última semana de fevereiro e a finalizamos na última semana de junho, totalizando 28 aulas. No entanto, das 28 aulas, foi feriado em duas e, em

quatro, houve ausência do professor, restando 22 aulas. Das 22 aulas realizadas, duas aulas foram observadas somente com o diário de campo e quatro aulas se referiram à disciplina de artes cênicas – o cinema. Desta forma, restaram 16 aulas que envolveram o ensino de música, sendo que as duas ocorreram em um mesmo dia da semana, com duração de 50 minutos cada; porém eram intercaladas por uma aula da disciplina de Geografia entre elas.

Com relação à turma do 6º. ano do ensino fundamental, ela era composta inicialmente por 13 alunos. No entanto, nas últimas aulas do período de observação, ainda ingressavam alunos de outras escolas ou remanejados de outras turmas da própria escola, já somavam 20.

Análise da mediação pedagógica no ensino de conceitos de Música

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

O episódio será apresentado por meio dos diálogos ocorridos nas aulas. Os dizeres de cada um dos sujeitos participantes do processo interlocutivo foram numerados em algarismos romanos e, para fins de análise, referenciados como ‘turnos’. Já os alunos foram identificados por números arábicos.

Episódio – A Orquestra

No episódio selecionado para análise, foi tematizado o conceito de Orquestra e envolveu duas aulas. O objetivo foi mostrar a continuidade das articulações conceituais que vinham ocorrendo com os elementos formais (altura, duração, timbre, intensidade e densidade) em relação aos

instrumentos e como seria, agora, em relação ao conteúdo orquestra. Para tanto, o professor trouxe um vídeo como recurso para essa aula que apresentava uma orquestra, com o intuito de dar base ao conteúdo que iria explicar.

O professor explicou aos alunos que passaria um vídeo sobre orquestra e alertou que seria necessário que prestassem atenção porque iriam trabalhar com o tema. O vídeo apresentava uma orquestra tocando o tema do filme *Piratas do Caribe*, dirigido por Hans Florian Zimmer e que era objeto de atenção entre o público na época. Durante sua apresentação, foi evidenciada a composição da orquestra com os instrumentos de forma geral, com duração de seis minutos. Todos os alunos assistiram atentamente e com muito interesse.

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

O fato de o professor reorganizar sua proposta, em virtude de os alunos não conhecerem uma orquestra, mostrou uma tentativa de articulação para que compreendessem os conteúdos que estavam sendo apresentados. Na sequência, o professor dirigiu-se à turma e informou que iriam responder algumas perguntas sobre os instrumentos que estavam vendo e passou o vídeo novamente para os alunos responderem as questões. O **aluno13** perguntou a diferença da voz grave e aguda e o professor retomou:

I- Professor: *Grave? Grave é aquela voz grossa!*

II-Aluna12: *E a aguda é a voz fininha...*

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

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

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

III-Professor: *Aluna12 e 15! Leiam pra mim?*

IV-Aluna12: *Qual é o instrumento mais agudo da família dos metais?*

V-Professor: *O que é agudo?*

VI-Aluna12: *É um som mais alto...*

VII-Professor: *É, o som mais agudo, que parece que é mais fininho, de frequência mais alta. Então eu quero saber qual é o som mais agudo da família dos metais?*

VIII-Aluno1: *Trompa.*

IX-Professor: *E você?*

Referindo-se ao instrumento que a aluna12 havia apontado, sobre qual seria o instrumento de som mais agudo.

X- Aluna15: *Trompete.*

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

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

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

XIII-Os alunos falam juntos: *Sobre um instrumento ser mais grave que o outro, que é mais agudo...*

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

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

Na continuidade da aula, o professor propôs uma questão:

XIV-Professor: *Vou perguntar pra uma pessoa, deixa eu sortear alguém...Aluno1 responde pra mim...*

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

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

XVI-Aluno1: *Ele tem grave e agudo.*

XVII-Professor: *Como assim, explica melhor...*

XVIII-Aluno1: *Porque tem instrumentos grave e agudo...*

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

XX-Aluno1: *Ah... Então, eu não sei...*

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

Nos turnos XVI e XX, o aluno1, com sua resposta, deu indicativo de que estava fazendo uma relação da palavra com um grupo concreto, mas ainda não conseguia lidar com a questão em termos conceituais. Neste caso, ao denominar um dos elementos formais das famílias de instrumentos, que são o grave e agudo, ele respondeu à questão parcialmente, mostrando que assimilou a palavra já estabelecida, mas não soube explicar o porquê dessa significação.

Análise do episódio

Com base no episódio apresentado e nas observações realizadas, vimos que o caminho tomado pelo professor se fundamentou em uma mediação pedagógica de diálogo com os alunos, estabelecendo articulações que visavam caracterizar o conceito estabelecido pela palavra *altura*. Seu emprego nas situações propostas visava à construção do conceito musical de altura, representado nos instrumentos da orquestra em todo o episódio. Sobre o desenvolvimento conceitual, nos momentos iniciais da interlocução, predominou o conceito cotidiano articulado com as situações que envolviam instrumentos musicais e, nesse processo, foi introduzido o conceito sistematizado de altura com a finalidade de se caracterizarem alguns instrumentos que fazem parte de uma orquestra.

Destacamos que, neste episódio, o professor promoveu uma articulação entre os elementos formais que já tinham sido objeto de estudo em outro contexto e o conteúdo novo - orquestra -, fomentando um avanço qualitativo dos conceitos sistematizados, promovendo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. A mudança na mediação caracterizou uma modificação nos conceitos que os alunos vinham se apropriando a respeito dos elementos formais da música. Os alunos foram incitados a repensar sobre esses elementos em relação aos próximos conteúdos que começaram a ser aprendidos. O fato é que, em seu repensar, os alunos utilizaram os elementos formais da música para entenderem o novo conteúdo - orquestra. Neste caso, estava em jogo uma tentativa de propiciar uma generalização sobre as qualidades que

compõem os instrumentos da orquestra e, conseqüentemente, formalizando-os no próprio processo.

Desta forma, caso os alunos fizessem tal elaboração, com base em um dos elementos formais que já estava em processo de aprendizagem, no caso foi destacado o conceito de altura para caracterizar alguns instrumentos, seria possibilitado um avanço na generalização de sua compreensão de forma que, tomando consciência desses elementos sonoros, teríamos um indício da formação de um conceito sistematizado sobre os elementos formais e os instrumentos da orquestra.

Observamos que, de acordo com as relações estabelecidas no processo dialógico, foi realizado o uso das palavras grave e agudo em diferentes contextos: quando os alunos imitavam os instrumentos trompa e trompete e quando comentavam sobre suas características. Ao fazerem a comparação das suas alturas, objetivava-se promover uma articulação dos conceitos já aprendidos com os que estavam em processo de apreensão, criando uma possível zona de desenvolvimento.

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

Ao ensinar o novo conteúdo orquestra, o professor utilizou os conceitos anteriores apoiados nos exemplos do cotidiano na tentativa de fundamentar os instrumentos da orquestra, transitando entre o conceito cotidiano e o científico ou sistematizado. Quando o professor buscava desenvolver uma análise dos instrumentos da orquestra tomando por base os conceitos, os alunos não acompanharam (turno XX). As explicações feitas pelo professor tinham o intuito de promover essa transição e que, de certa forma, colaboraria para que os alunos pudessem fazer uma relação entre os conceitos e adquirir maior compreensão em outro nível conceitual, mas ela não ocorreu, já que ele retomava as situações e os conceitos cotidianos.

Desta forma, entendemos que o propósito do professor de desenvolver o processo de elaboração conceitual, desencadeado quando do estudo dos elementos formais ao propor o estudo do conteúdo sobre orquestra, de modo que os conceitos que estavam sendo ensinados e que faziam parte dos elementos formais pudessem ser revistos e ressignificados, não se concretizou.

Considerações Finais

Ao verificarmos o processo da mediação pedagógica aqui realizado, vimos que o desenvolvimento das aulas ora se pautou na teoria, ora estava direcionado para situações concretas. Ao apresentar o vídeo sobre orquestra, o acúmulo de informações envolvidas e a ausência do conceito de orquestra ou de informações que pudessem ancorá-lo não favoreceram as relações conceituais pretendidas e, portanto, não possibilitaram um avanço no desenvolvimento conceitual dos alunos. Embora o professor tenha buscado reorganizar sua estratégia ao utilizar-se de outro vídeo na intenção de ampliar o conhecimento dos alunos, não foi o suficiente.

Neste caso, a realização do trabalho pedagógico, cuja finalidade era promover o processo de elaboração conceitual, por um lado, possibilitou a explicitação, pelos alunos, do universo de conhecimentos que eles puderam mobilizar nos momentos em que as aulas ou solicitavam explicitamente ou propiciavam a sua emergência. Por outro, constatamos que o nível de elaboração dos conceitos não avançou tanto quanto poderia a ponto de possibilitar atingir a apropriação deles num plano abstrato-genérico, que caracteriza os conceitos sistematizados ou científicos.

Referências

- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

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

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

Sobre os autores:

Katia Da Silva Ribeiro Araujo é Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (1987), Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (1998), Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pré-Escola e Alfabetização pela Universidade Norte do Paraná (1999), Especializada em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná (2005), Especializada em Música com Área de Concentração em Educação Musical pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2014).

Carlos Toscano é Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, (2005), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, (1991), Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1983) e Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo, USP, (1977). Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina/PR, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Recebido em: 09/01/2020

Aceito para publicação em: 22/03/2020