

FLÁVIA DE OLIVEIRA ÁVILA

ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO FORMAL E NO ENSINO MUSICAL

RIO DE JANEIRO
2001

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
Centro de Letras e Artes
Curso de Licenciatura
Habilitação em Música

ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO FORMAL E NO ENSINO MUSICAL

FLÁVIA DE OLIVEIRA ÁVILA

Orientadora: Profa. Ms. Vilma Barbosa Soares

Monografia apresentada ao Instituto Vila Lobos
da Universidade do Rio de Janeiro, para a obtenção
do Grau de Licenciado em Educação Artística,
Habilitação Plena em Música.

RIO DE JANEIRO
2001

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar fatores que levam o indivíduo a ter dificuldades no processo de aprendizagem, direcionando cada professor ao reconhecimento de tais dificuldades e ajudando-o a atuar sobre elas, através de um ensino criativo e de sua relação interpessoal para com os alunos.

Para que fosse concluída a pesquisa, foram utilizadas diversas fontes bibliográficas que abordam o assunto de forma abrangente, além de serem incorporados à pesquisa alguns relatos de experiências pessoais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO I.....	6
1. CARACTERIZAÇÃO EMOCIONAL DO INDIVÍDUO.....	6
CAPÍTULO II.....	15
2. CARACTERIZAÇÃO COGNITIVA DO INDIVÍDUO.....	15
CAPÍTULO III.....	22
3. A TEORIA PIAGETIANA SOB A ÓTICA MUSICAL.....	22
CAPÍTULO IV.....	29
4. ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	29
4.1 - Um Paralelo entre Educação Geral e Educação Musical.....	29
4.1.1 - Nível dos Sintomas.....	33
4.1.1.1 - Interferências na Leitura e na Escrita.....	33
4.1.1.2 - Lentidão na Aprendizagem.....	38
4.1.1.3 - Parada na Aprendizagem.....	41
4.1.2 - Nível dos obstáculos.....	41
4.1.2.1 - Interferências Funcionais.....	41
4.1.2.2 - Interferências Sócio-Afetivas.....	43
4.1.3 - Nível das Causas.....	50
4.1.3.1 - Orgânicas.....	50
4.1.3.2 - Psicológicas.....	51
CAPÍTULO V.....	52
5. A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA RELAÇÃO INTERPESSOAL.....	52
CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

INTRODUÇÃO

Em nossa prática de ensino, pudemos observar que alguns alunos apresentavam questões relativas a dificuldades de aprendizagem. Apesar de procurarmos desempenhar nossa função de educadores baseados num ensino que incentivasse a criação, claro está que, com as inabilidades próprias da nossa condição de professores iniciantes, observamos que a abordagem do assunto “dificuldade de aprendizagem” requeria um aprofundamento de estudos, em razão de sua complexidade.

Começamos a nos questionar acerca das origens de tais dificuldades. Seriam questões, pura e simplesmente, de má estruturação dos processos mentais? Ou, quem sabe, tudo se explicaria com a identificação de problemas no desenvolvimento emocional dos alunos? Poderíamos, ainda, levantar a hipótese de que as dificuldades tenham sua origem nos problemas orgânicos.

Enfim, trabalhamos com pessoas, e pessoas não são máquinas, para as quais são passadas informações de maneira rápida e precisa. Pessoas sentem, pensam, vivem uma série de processos, sofrem as mudanças da sociedade e estabelecem relações, sejam elas boas ou más.

Se ansiamos ser bem sucedidos “facilitadores da aprendizagem”, precisamos ampliar nossos conhecimentos sobre o ser humano, com o intuito de

buscar formas que interfiram, de maneira benéfica, no desenvolvimento do saber de nossos alunos.

Carecemos de um maior aprofundamento nas questões inerentes ao desenvolvimento humano, a fim de revermos a nós mesmos, nossos conceitos, nossas atitudes frente ao ensino e, até mesmo, nossa história. Um dia fomos alunos e na verdade, sempre seremos. Fomos, nós, compreendidos? Fomos ajudados ou rotulados, ou ainda, ignorados?

Diante de tantos questionamentos que fizemos, primeiramente, a nós mesmos, decidimos buscar, em fontes teóricas fidedignas, um amparo para responder, para elucidar estas questões. O objetivo é compreender os fatores que levam à dificuldade na aprendizagem, saber reconhecer a dificuldade e sua origem e poder atuar sobre ela, através de um ensino criativo e de uma relação interpessoal com os alunos.

Acreditamos sinceramente, como professores de música, que a música faz aflorar a sensibilidade do homem, desvela aquilo que está em seu interior, através da criação e expressão. No aprendizado da música, as dificuldades tornam-se nítidas com maior velocidade, pois, como desde o primeiro momento o processo de aprender se dá de dentro para fora, revelam-se rapidamente obstáculos existenciais outrora encobertos.

CAPÍTULO I

1. CARACTERIZAÇÃO EMOCIONAL DO INDIVÍDUO

Não poderíamos considerar questões sobre a aprendizagem sem antes caracterizar emocionalmente o indivíduo; ou seja, é necessário ao menos esboçar a complexa estrutura afetiva do ser humano, conhecer suas fases evolutivas, visando compreender tanto o desenvolvimento normal como traços psicopatológicos. Tal cuidado nos levará à reflexão sobre as reais influências desses fatores na aprendizagem.

Freud define, em seus estudos, cinco estágios para a estruturação da personalidade, que ocorrem paralelamente, segundo ele, ao desenvolvimento sexual. Isto significa que características da sexualidade sempre se farão presentes em todas as fases pelas quais o indivíduo passar. Nesses estágios, ocorre tanto a auto-descoberta como a descoberta dos objetos e pessoas que compõem o mundo da criança. Desenvolver-se implica definir uma interação permanente com aspectos objetivos e subjetivos. Há uma constante contaminação do mundo interno da criança pelos objetos de seu ambiente relacional, e vice-versa.

Na fase inicial da vida, a criança sentirá, na atividade oral, um prazer que Freud considera como sendo sexual (BIAGGIO, 1983). Através da amamentação ela descobre este prazer; a libido está concentrada nesta área, mas não há ainda uma

relação com o objeto externo, tudo se baseia inicialmente numa necessidade orgânica de saciar a fome. A criança passa a reconhecer tudo o que a cerca através do contato oral. Há, então, o que os autores chamam de incorporação, que, no primeiro momento, denominar-se-á estágio; ou melhor, substágio oral passivo, o que significa que qualquer coisa dada à criança simplesmente é incorporada através do contato oral. Caso esse estágio se prolongue demais, poderemos ver formado um adulto extremamente dependente. Num segundo momento teremos o substágio ativo, onde morder é a forma mais aprazível de relação da criança com as coisas à sua volta; essa atividade a auxilia a externar seus primeiros sentimentos de ódio, de agressividade (BLAGGIO,1983).

Passada a fase oral, a nova fase que terá início é a fase anal, quando a libido se concentrará na região perianal. Essa fase, que se inicia por volta dos dois anos de vida, é marcada por uma intensa explosão muscular e uma maior coordenação dos movimentos infantis. Esse é o momento em que o andar torna-se mais seguro, os ensaios de corridas já acontecem, já é possível ir ao encontro do carinho dos entes queridos, enfim, há uma socialização e uma afirmação de autodomínio. Além disso, já é possível dizer “não” aquilo que não se quer, e a descoberta de um melhor desenvolvimento psicomotor leva a criança a buscar, a cada dia, novos movimentos, apesar de ainda existirem dificuldades nos movimentos musculares globais.

Nesse período a criança alternará momentos extrema tranquilidade e atenção, buscando uma certa organização nas diversas e constantes

nas brincadeiras, com momentos de grande excitação, quando poderá ser capaz de demolir tudo à sua frente e ainda festejar seus feitos. Essa etapa foi considerada por Erik Erikson como sendo a da crise psicossocial da autonomia (Fiori, 1981), onde a socialização se inicia e o controle muscular proporciona a satisfação da primeira cobrança social que agora já pode ser cumprida, que é o treino de esfínteres.

A cada realização, há uma comemoração, e a cada fracasso há uma incompreensão por parte da própria criança. Ela não é madura para suportar críticas quando se suja, ela se desestrutura e pode tornar-se agressiva por seus produtos serem vistos como maus, ou ainda pode impor sobre si mesma um controle rígido, que dará origem a uma estrutura obsessiva. Esta fase também é onde as noções de limite serão apresentadas pelos pais; como por exemplo, onde não se deve mexer, o que não se deve pegar. Embora a criança acate as proibições, ela não compreende suas causas reais e lança mão dos “porquês”, não para obter compreensão, mas para tentar reter um pouco mais de atenção.

Certamente valerá mais à pena apresentar firmemente a proibição e acarinhá-la do que tentar explicar rebuscadamente algo que ela não entenderá. Devemos ter em mente que não se deve tolher totalmente o espaço da criança, pois isso poderia gerar um bloqueio em seu desenvolvimento devido à criação de um ambiente de imperativas proibições, que não possibilitarão uma boa relação afetiva entre seus pais e ela.

É importante frisar que, nesta fase da vida da criança, onde o grande prazer está em expelir e reter excrementos, qualquer mensagem clara de rejeição por parte dos pais (ou ainda, mensagens indefinidas, onde a rejeição é percebida no silêncio) pode gerar uma instabilização emocional: afinal, seus produtos não são aceitos. Prova disso, que não será difícil notar, é que diante de um grande conflito emocional, o controle dos esfíncteres é prejudicado; também a fala e o andar, ambos em desenvolvimento nesta fase, podem sofrer agravos.

A postura dos pais ante o processo de formação da personalidade da criança é fundamental. Pais observadores, equilibrados, carinhosos, colherão provavelmente bons frutos de criação. Wagner Fiori (1981) cita um exemplo de "pais-problemas", que obviamente geram "filhos-problemas", valendo à pena transcrever, para que sirva de análise, sobretudo porque diz respeito à educação:

A mãe e o pai desorganizados, incapazes de definir uma estrutura de mundo coerente, incapazes de definir para si um esforço presente voltado para o futuro, jamais poderão esperar um adequado rendimento escolar do filho. O padrão de conduta doméstico, reproduzido na escola não estará de acordo com as exigências do desenvolvimento acadêmico. Mas é doloroso aos pais reconhecerem sua fragilidade. O sentimento de inadequação é, então, projetado, buscando-se assim, bodes expiatórios que justifiquem os fracassos dos filhos. A professora é incompetente, a escola é desorganizada, os colegas são prejudiciais. É, inclusive, curioso como os pais desse tipo mantêm por anos os filhos em escolas das quais apenas se queixam. É preciso que sejam mantidas, que continuem como depositárias das projeções parentais, para que a verdadeira angústia não seja percebida." (p.10)

O exemplo citado refere-se à questão da projeção, ou seja, a real causa do problema, que neste caso é o comportamento dos pais, é transferida para um objeto externo, a escola. Na verdade, todos nós realizamos projeções, tentando afastar realidades que nos perturbam, mas elas se tornam patológicas quando

realizadas com constância. Se o sentimento a ser repellido é muito forte, o inconsciente passa a dominar sobre o consciente: pode estabelecer-se, então, um surto psicótico, característico no paranóico. Como exemplo, podemos citar as pessoas extremamente ciumentas, que vêem numa sombra de árvore uma possível ameaça.

Com citamos anteriormente, embora de modo superficial, o momento anal, quando distorcido, fica caracterizado pelo controle excessivo e pode impulsionar o indivíduo a uma obsessão corrosiva. Nesse caso, não há amor, mas sim desejo de domínio, pois a pessoa não consegue mais obedecer realisticamente seus impulsos, ficando à mercê destes, sem conseguir controlá-los ou mascará-los; o avarento pode ser encaixado neste caso.

Nunca será demasiado enfatizar a importância das fases iniciais da vida do indivíduo como fatores determinantes para sua boa ou má estruturação emocional, a qual fatalmente interferirá na sua sociabilidade: a partir daí, ele se inserirá de maneira confortável ou conflitante no meio social. Os conflitos de socialização, embora possam não se mostrar de forma clara para quem os possui, sempre serão externalizados, ainda que inconscientemente.

O próximo estágio a ser analisado é o fálico, onde a focalização da libido está nos órgãos genitais e o objeto inicial do desejo da criança será o genitor do sexo oposto. No entanto, há uma proibição, uma interdição: o incesto não é culturalmente permitido, e, no caso do menino, há um opositor, que é o pai.

Imaginariamente, eles irão competir pela mesma mulher, a mãe. Neste momento surge para o menino o temor da castração, como uma punição dada pelo pai por seu sentimento incestuoso; daí ele estabelece com o pai uma relação de amor e ódio. Segundo Freud, a menina, além desses sentimentos incestuosos, experimenta o que Biaggio chama de “inveja do pênis” (Biaggio, 1983) e procura resolver sua ansiedade por não ser como os homens imitando a mãe para atrair maiores atenções do pai. Ambos, menina e menino, descobrem que seus desejos não são socialmente aceitáveis e os reprimem. Mas a tensão, a energia gerada pelo desejo edípiano, precisa ser descarregada na forma de prazer; ocorre então a sublimação, ou seja, a canalização dessa energia intensa para atividades intelectuais e sociais. No modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget, como veremos mais à frente, é justamente neste momento que a criança deixa a fase pré-operatória para concretizar de forma lógica suas realizações; é a época da educação formal, e também o início do período de latência, que veremos a seguir.

Uma fase fálica mal resolvida pode ser responsável pela maior parte das neuroses. É no período de latência que as patologias geradas anteriormente se manifestam; uma dessas patologias é a histeria, que tem como sintomas as somatizações e as fobias.

Outros sintomas manifestados em crianças podem interferir no desempenho da aprendizagem. Causas psicológicas e orgânicas diversas podem se associar, gerando perturbações nas várias áreas do comportamento. Questões neurológicas, motoras e psicodinâmicas frequentemente se consorciaram, o que acarreta dificuldades de diagnóstico e de conduta terapêutica. Podemos ter, por exemplo, a dispraxia, uma

alteração psicomotora, que priva a criança do ritmo, do equilíbrio, das noções de espaço; enfim, ela não consegue encontrar uma forma de se orientar no mundo, e se, por acréscimo, o vínculo edípiano não tiver sido rompido, o “eu” não se estabelecerá saudavelmente. A dispraxia é um sintoma, não um problema em si. Algumas de suas características também podem ser notadas na dislexia, dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, cuja explicação psicodinâmica seria um desencontro entre símbolo e pensamento. Poderíamos dizer que, nesses casos, não houve uma definição da crise edípiana, logo, não houve um impulso ao conhecimento. Outro sintoma, ainda, é a hiperatividade de origem emocional, similar à dispraxia e dislexia. Conforme dissemos, fatores orgânicos podem estar associados aos emocionais nesses sintomas, e a intervenção pedagógica e terapêutica deverá considerar as múltiplas áreas envolvidas.

Depois desta conflituosa fase, em que as bases de identidade sexual se firmam, estabelece-se o estágio de latência, uma calma nos instintos sexuais. Marcada pelo despertar intelectual da criança, há a aquisição de maior controle motor e de relações sociais mais definidas, através de seu ingresso na escola e em outros cursos. Uma noção maior de responsabilidade também irá se estabelecer, por causa da recente necessidade de cumprir horários e realizar tarefas. “O conhecer não está mais correlato a uma busca imediata de prazer. Desvinculado da sexualidade estrita, o conhecimento pode organizar seus modelos de realizações práticas, suas aspirações éticas e estéticas.”(Fiori, 1982,p.4) Nesta fase, assim como as relações objetais estão estáticas, também está o surgimento de novas patologias; estão presentes apenas aquelas advindas de más resoluções de processos anteriores.

É importante, neste momento evolutivo, a criança obter a franqueza dos pais tanto naquilo que diz respeito aos seus sucessos quanto aos seus fracassos. Na verdade, essa clareza sempre foi necessária, a fim que neste estágio não se apresentassem os primeiros traços de insegurança no trato com questões da vida extra-domiciliar. Agora, é importante defender-se sozinho, seja na escola, nos jogos de rua, nas reações aos apelidos colocados. Certamente as reações serão provenientes do tipo de postura tomado anteriormente pelos pais, que outrora defendiam do agressor e aplaudiam os erros, ou que foram sinceros e coerentes, auxiliando o filho a adquirir bom-senso e padrões de auto-proteção.

O último estágio no desenvolvimento da psicosexualidade é o que se dá a partir da adolescência, o estágio genital. Nesta fase, a maturidade sexual é determinada pelos hormônios, e a libido focaliza-se em objetos heterossexuais não incestuosos (Biaggio, 1983). Este é o período de crises impostas pelas decisões que se tem que tomar. Qual a melhor carreira profissional a seguir? A mais rentável ou a que dá prazer? É a fase em que ouvir os pais é sempre uma dúvida: afinal, se os ouvir, sentir-se-ão talvez crianças, e, justamente, buscam não sê-lo. A opção sexual define-se, e o instinto sexual desenvolve-se de forma acelerada. As ideologias também surgem e preenchem abrangentemente as convicções do jovem. (Fiori, 1982). O ser revolucionário, rebelde, fazedor aquilo que é proibido, torna-se algo fascinante, sobretudo quando não se é ouvido pelos pais. A confiança dos adultos em que o adolescente é capaz de ser responsável, pensar e produzir por si mesmo, é elemento motivador e construtor de um indivíduo seguro, que saberá colher elementos para sua constante maturação. Conseqüentemente, tornar-se-á cada

vez mais firme e forte para suas tomadas de decisão. As sementes plantadas nas fases anteriores mostram cada vez mais nitidamente os frutos que serão colhidos sejam eles doces ou amargos.

A etapa final da maturidade humana é descrita por Erikson como a etapa da sabedoria. Só será atingida por aquele que se aproveitou dos triunfos e desilusões das etapas anteriores para crescer, tornar-se um "criador de outros seres humanos" e gerador de produtos e idéias. (Erikson, 1971 Apud Fiori, 1982, p.36)

Em suma, neste capítulo traçamos o perfil emocional do sujeito em seus vários estágios, visando ter respaldo teórico para abordar a interferência deste perfil no processo de aprendizagem.

CAPÍTULO II

2. CARACTERIZAÇÃO COGNITIVA DO INDIVÍDUO

A partir da visão piagetiana do desenvolvimento humano, buscaremos compreender o progresso cognitivo, tanto em termos da evolução da inteligência como da linguagem. Estabeleceremos uma análise que aborde desde a idade pré-escolar até a idade escolar e a adolescência.

A teoria que tornou-se base para a análise da evolução cognitiva infantil foi desenvolvida por Piaget, que faz questão de demonstrar as grandes diferenças existentes entre o pensamento infantil e o do adulto. Ele partiu de observações experimentais realizadas com seus próprios filhos e foi percebendo as diferenciações que ocorriam ao longo do tempo, fato que fez com que ele estabelecesse estágios que identificam o processo do desenvolvimento cognitivo. Piaget delimita idades, que não são necessariamente inflexíveis; ele conta com as variações individuais, e a definição etária serve mais como parâmetro para a compreensão da formação intelectual do que como um marco rígido a ser respeitado.

O primeiro estágio é chamado de sensório-motor e se dá entre zero e dois anos, caracterizando-se pela ausência da abstração. Como o próprio nome já diz, a intelectualidade tem origem sensorial e motora neste momento. A grande valia

do estudo de Piaget sobre esta fase, é que ele atribui às atividades decorrentes deste período uma importância fundamental aos demais estágios.

Os brinquedos, para Piaget, não são mera distração nem têm apenas uma função sócio-emocional: eles são instrumentos do desenvolvimento, pois as atividades intelectuais já tiveram seu início (Biaggio, 1983).

A estimulação ambiental é de suma importância, segundo Piaget. O fato da criança receber estímulos já no início da vida e não ficar confinada no silêncio e na penumbra de um quarto faz grande sentido para a maturação das estruturas cognitivas. Isso não significa que Piaget seja maturacionista; afinal, ele considera a questão da maturação impondo-lhe limites, tomando uma postura que poderia ser classificada como interacionista. Alguns psicólogos têm se apoiado nos posicionamentos piagetianos para afirmar que crianças não estimuladas, principalmente aquelas das classes desprivilegiadas, sofrem de um déficit no quociente de inteligência.

Piaget divide o estágio sensório - motor em subestágios: a) o reflexo, que poderia ser representado pelo reflexo de sucção; b) a reação circular primária, onde a criança reproduz comportamentos que ela considera interessantes no que se refere à descoberta de seu próprio corpo, como por exemplo levar os pés à boca; c) a reação circular secundária, quando a criança não se entretém apenas com o próprio corpo, mas também com objetos externos, cuja busca já intenciona.

A seguir, vem a coordenação de esquemas secundários, período em que a criança já encontra objetos escondidos; entretanto, se os objetos são trocados de lugar, ela insiste em buscá-los no lugar anterior. “A originalidade da criança consiste em combinar esquemas antigos para obter os resultados, e não em inventar novos esquemas.”(Biaggio,1983, p.53). Nas reações circulares terciárias, a criança prova novos comportamentos, como que renovando seu repertório. Finalmente, quando se inicia o simbolismo, fase em que o bebê não está mais restrito aos dados da experiência, mas se utiliza de símbolos mentais e palavras para se referir ao objeto ausente, ele começa a esboçar uma forma de pensamento um pouco mais concreto, realizando uma transição para o estágio pré-operacional.

No estágio pré-operacional, que vai da idade de dois anos aos seis, aproximadamente, a ligação entre significador e significado começa a ocorrer; isto quer dizer que a criança já é capaz de relacionar o objeto com o nome que o designa, sem que este esteja ali. Além disso, ela obtém grande crescimento em seu vocabulário.

Há algumas características do pensamento pré-operacional que merecem destaque: uma delas é o egocentrismo, fase na qual a criança demonstra incapacidade de se colocar do ponto de vista do outro. Ela só sabe responder partindo do seu próprio ponto de vista, não conseguindo identificar, por exemplo, quantos irmãos seu irmão possui: caso ela tenha apenas um, ela só sabe dizer quantos irmãos ela mesma tem.

Outra característica a ser citada é a centração, que é o fenômeno em que a criança centraliza em apenas um aspecto do objeto ou do fato a interpretação que originará suas respostas. Angela Biaggio exemplifica esta característica citando uma experiência comum às observações de Piaget, quando ele entregava às crianças duas bolas de massa plástica de igual quantidade de massa e diante delas transformava uma das bolas em uma lingüiça. Perguntando a elas qual teria mais massa, obtinha das crianças pré - operacionais a resposta errada, pois elas definiam a lingüiça como tendo mais massa por ser maior, ou a bola tendo mais massa por a lingüiça ser mais fina. Essa atitude mental decorria do fato de as crianças não conseguirem, ainda, analisar comprimento e largura simultaneamente, centralizando sua forma de ver num só aspecto (Biaggio, 1983).

Na fase de operações concretas, a criança já será capaz de descentrar. A rigidez do pensamento pré-operacional é mais uma estigmatização desta fase, onde existe dificuldade de abordar estados e transformações. A criança fixa estados momentâneos, mas não consegue levar em consideração a transição que leva à transformação. Ela não assimila a idéia de que a fumaça da água em ebulição também é água; além disso, a criança não pode considerar a reversibilidade da água de fumaça para estado líquido. Esta impossibilidade maturacional de acolher o conceito de reversibilidade, mesmo quando é dele observadora, é uma característica desta fase, considerada como a mais marcante por Piaget .

Neste período, a acomodação de informações suplanta a assimilação, gerando um desequilíbrio também característico, quando a criança parece encarar cada descoberta nova como uma necessidade de mudança radical; por isso, diz coisas que às vezes parecem ilógicas ou engraçadas. Por fim, podemos analisar mais um ponto, o pensamento transdutivo, onde a criança conclui fatos partindo do particular e indo para o particular, quando, por exemplo, vê sua mãe esquentando água para fazer as unhas e deduz que sempre que a mãe esquentava água é para fazer as unhas. Ela não possui uma estrutura de raciocínio dedutivo, partindo do geral para o particular, nem indutivo, partindo do particular para o geral.

Vimos que o período pré-operatório foi descrito com aspectos negativos da fase, com aquilo que a criança é incapaz de realizar nesta etapa, sendo totalmente oposto ao período posterior, quando a realização de operações é possível por já se ter uma organização assimilativa rica e integrada. Entretanto, é válido ressaltar que os próprios escritores e pesquisadores do assunto consideram a fase pré-operacional como sendo um subestágio da fase de operações concretas. Isto significa que, apesar das aparentes incapacidades, há uma dinâmica mental que é preparatória para os desempenhos bem sucedidos posteriores.

Ao chegar no período de operações concretas, que vai dos sete anos aos onze anos de idade, a criança tem uma assimilação em equilíbrio com o processo de acomodação; as operações anteriormente não realizáveis tornam-se cada vez mais possíveis e claras. Se nos estágios anteriores agia-se sempre baseado em

ações, que para Piaget são ações internalizadas, (ou seja, ao longo do tempo as ações vão cedendo lugar ao pensamento) agora, elas se tornam ainda mais internas e móveis, sendo mais integradas e coerentes, com propriedades estruturais que não mais as classificam como ações, mas como operações. “Uma operação é definida como qualquer ato representacional que é parte de um conjunto de atos interrelacionados.” (Biaggio, 1983, p.59)

Piaget realizou seus estudos, a fim de constatar se a criança se encontrava na fase de operações concretas, baseado numa série de operações. Entre elas, as quatro operações matemáticas, correspondência de termos, classificação, operações infralógicas envolvendo quantidade, mensuração, tempo, espaço. Ele utilizou também operações relacionadas com sistemas de valores e interação interpessoal, e, enfim, lança mão das estruturas lógico-matemáticas. Assim, se utiliza dos grupos, reticulados e agrupamentos como modelos de estrutura cognitiva e dá seqüência a seus estudos, realizando uma série de experimentações nesta área, que contribuíram grandemente no ensino da Matemática Moderna de primeiro grau (Biaggio, 1983).

A última fase do desenvolvimento intelectual da criança descrita por Piaget é a de operações formais. Esse período se estrutura marcadamente dos doze anos em diante, quando as operações não necessitam mais ser demonstradas concretamente, como no período anterior: aqui, já adolescente, o indivíduo é capaz de trabalhar circunstâncias abstratas, pode teorizar, lançar questões hipotéticas e testá-las sistematicamente. O adolescente, neste período, consegue analisar as possibilidades e compreende as noções científicas, o que para Piaget, é válido no sentido de que ele se encontra bem munido dos elementos necessários para servir-se do método

experimental científico (Biaggio,1983). O interesse dos adolescentes por questões ideológicas, de valores, surge nesta época. As proposições verbais tomam o lugar dos objetos concretos nas matrizes e dão vazão a uma imensidão de respostas, que formarão uma tabela de possibilidades, a qual se desdobrará de várias maneiras. Com estes e vários outros testes, Piaget prosseguiu suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Muitas proposições foram feitas acerca da teoria de Piaget; no entanto, ela não perdeu sua característica de base de estudo, muito embora algumas contraposições possam ser levantadas sobre a delimitação de idades e outras questões.

CAPÍTULO III

3. A TEORIA PIAGETIANA SOB A ÓTICA MUSICAL

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo do ser humano, podemos notar que Piaget aborda, entre outros aspectos, a aquisição da linguagem, mas não outra linguagem, senão a verbal e a escrita. Não há nenhuma referência ao que ocorreria no caso do desenvolvimento da linguagem musical.

É certo afirmar que existe uma imensa defasagem entre a aquisição da linguagem verbal e a aquisição da linguagem musical. Desde que nasce, a criança entra em contato com a linguagem verbal e, por que não dizer, mesmo antes de nascer, visto que dentro do útero ela já pode ouvir os sons. Depois de nascida, receberá todos os estímulos e todo o incentivo para falar rapidamente. Em contraposição, a linguagem musical é vista como algo que pode ser posto em segundo plano, embora alguns pais e professores aleguem expor deliberadamente as crianças à música desde a mais tenra infância, com o objetivo de formar seu gosto e sua personalidade.

É preciso estarmos cientes de que o fato de apenas ouvir não leva ninguém ao conhecimento da linguagem musical: a pessoa precisa ter contato real com os elementos musicais. É necessário que se adquira uma concentração voltada para a prática musical de forma mais específica, considerando-se, porém, a maior complexidade da linguagem musical.

Isto significa que não deveria preponderar apenas duração e altura, produzindo ritmo e som, com dominância do som sobre o ritmo, como ocorre na linguagem verbal, mas que se leve em conta parâmetros como duração, altura, intensidade e timbre, cada um podendo possuir um maior grau de importância, dependendo do significado que se quer dar. (Beyer, 1988)

Todo o processo cognitivo descrito por Piaget pode ser da mesma forma utilizado para a apreensão do saber musical, ou seja, a criança passará pelos mesmos estágios que passa na aprendizagem da linguagem verbal. Contudo, logicamente, serão utilizados meios estritamente relacionados à música; será também necessário contar com um processo ideal, onde a criança terá sido corretamente estimulada desde o nascimento, sendo explorado o máximo de sua evolução em cada etapa, num processo de desenvolvimento arbitrário.

Vejamos os estágios de Piaget sob a ótica do desenvolvimento cognitivo-musical:

No período sensório-motor, que vai do nascimento até por volta dos dois anos, os sentidos estão sendo formados, sendo que a audição tem a vantagem de ser primariamente desenvolvida (ainda intra-útero), embora a percepção ainda seja global e indiferenciada. Elementos essenciais a um posterior fazer musical serão estabelecidos neste momento, e, mesmo se agora eles não são musicais, serão fundamentais para arquitetar a passagem para a etapa posterior, formando noções e, posteriormente conceitos e novas estruturas. Portanto, cada parâmetro terá sua base

fundada na fase sensório-motora, que será responsável pelo bom desempenho das demais fases.

Na fase pré-operatória, que é estimada entre os dois e os sete anos, há um maior estabelecimento da percepção, que obedece à maturação dos órgãos dos sentidos, mantendo portanto, o limiar entre percepção global e percepção auditiva específica. Se, anteriormente, os parâmetros tinham apenas elementos que possibilitariam um posterior desenvolvimento, agora, surgem novas formas de trabalhar os elementos musicais, e há uma estrutura de pensamento que possibilita uma melhor apreensão das propriedades dos parâmetros (Beyer, 1988). A criança estará apta a percorrer um caminho que vai das cognições motoras à representação, que se dará por meio de imagens, depois imagens-símbolo e só então a representação. Essa trajetória requererá grande esforço por parte da criança, uma grande evolução deverá ocorrer até que ela possa emitir por completo uma canção simples de forma concreta; isto se dará em partes subseqüentes: imitação dos sons, algumas palavras e finalmente a música.

Quando chegamos ao período operatório-concreto, que ocorre de cerca de sete até doze anos, notamos a mudança de uma atribuição figurativa para uma atribuição operativa da música, possibilitada pela reversibilidade nas operações, criando maior número de direções a seguir. A criança começa a compreender bem a relação percepção-expressão que se completa cada vez mais, a fim de dar prosseguimento ao processo de musicalização. Nessa fase a criança é capaz de desmembrar a música, analisando suas partes e remontando-a novamente, sabendo identificar a relação entre as partes, tendo noção maior de verticalidade melódica,

rumando ao conhecimento da escrita musical, primeiramente com a escrita própria da criança e depois, se necessário for, com o código oficial. Bom seria abordar outras aquisições desta fase, como as estruturas cognitivas subjacentes do processo de alfabetização musical, tais como a seriação, a classificação, a relação e a conservação. As três primeiras colaboram de forma efetiva para a formação do esquema de tonalidades, o qual se completa no período de operações formais.

Através do pensamento hipotético-dedutivo, o estágio de operações-formais, típico do adolescente e do adulto, abre maiores possibilidades para a realização musical. Assim como nas realizações de proposições verbais realizadas por Piaget, onde o uso completo da abstração é utilizado, no processo musical, a utilização do concreto para se chegar a uma definição já não é mais vigente, visto que o percurso pode ser realizado mentalmente. Agora, o indivíduo consegue adequar bem a relação entre antecedente e conseqüente, devido à estruturação de um pensamento proposicional, viabilizada pela capacidade dedutiva da cognição do sujeito. O esquema de tonalidade se completará, gerando uma facilitação para o início da prática de improvisação melódica e harmônica, sendo a segunda possibilitada também por uma visão antes linear, agora, analítica-estrutural, que permite explorações no sentido vertical-direcional. "Implícitas à capacidade de improvisar musicalmente estão as estruturas de operações combinatórias, de proporções, de probabilidade e previsão, segundo cada um dos parâmetros musicais descritos". (Beyer, 1988, p.94)

Além dessas importantes aquisições do período de operações formais, a reversibilidade amplia ainda mais o leque de possibilidades, trazendo a compreensão da harmonia. Comparando-se harmonia com harmonia entende-se a questão das formas musicais, que, se elas também comparadas, revelam os períodos históricos, que, por sua vez, se contrapostos, podem teorizar movimentos estéticos. Donde se conclui que a abstração vai elevando o indivíduo aos mais altos degraus de suas capacidades mentais (Beyer, 1988).

Keith Swanwick(1991) , considera que o ensino musical através da criação e não da tradição seria o melhor caminho para explorar de maneira completa as potencialidades de um indivíduo. Assim, ele procurou desenvolver, de maneira mais sistemática, o caminho percorrido pelo sujeito até um total desenvolvimento cognitivo. Seu trabalho serve, portanto, para apoiar as idéias piagetianas relacionadas à música, porém, de forma mais direcionada e detalhada. Vamos descrever bem resumidamente os passos descritos por Swanwick e Tillman.

Segundo esses autores, no processo de desenvolvimento cognitivo humano há pelo menos oito estágios, sendo o primeiro o estágio sensorial, onde existe prazer no som por si só, no reconhecimento de sons sem nenhum critério específico. Posteriormente teremos o estágio manipulativo, quando algum controle e repetições no instrumento já são possíveis, indo em tempo determinado para o nível de expressividade individual, com a efetuação de variações de andamento e níveis de andamento. O vernáculo vem a seguir, introduzindo peças curtas com padrões rítmicos e melódicos repetidos. Na fase especulativa, as composições ultrapassam as repetições, havendo experimentação de expressividade e de possibilidades

estruturais. Daí passaremos ao estágio idiomático, já sendo possível a imitação de modelos e práticas claras, ou seja, uma identificação de estilo. No estágio simbólico há um domínio técnico que focaliza as relações formais e a expressividade, além de um comprometimento pessoal. Por fim, chegamos ao estágio sistemático, onde as possibilidades de discurso musical são amplamente expandidas (Swanwick, 1991).

No que se refere a este nosso trabalho, qual seria o objetivo a alcançar, descrevendo as características cognitivas do sujeito?

Quando tratamos do indivíduo, por mais que tentemos gerar uma dicotomia, separando-o em uma parte pessoal e outra intelectual, o fato é que ele jamais se repartirá, será sempre uma coisa só, ou duas coisas interagindo incessantemente.

De posse do conhecimento acerca da estrutura cognitiva do sujeito, poderemos atentar, de maneira mais consciente, para as fases pelas quais nossos alunos estão passando, percebendo se o desenvolvimento está ocorrendo de forma natural e satisfatória, ou se há algum atraso por razões de qualquer ordem. Enfim, o estudo das características cognitivas do sujeito servirá como mais um instrumento valioso para detectar possíveis questões de dificuldade de aprendizagem, pois aprenderemos a identificar as possibilidades do indivíduo e, até mesmo, aprenderemos a respeitá-las.

Os conhecimentos das características emocionais do ser humano é importante para compreendermos o “ser”, enquanto a informação acerca dos aspectos cognitivos nos permite compreender o “pensar.” Ambos, interagindo, permitem que nos coloquemos sob o ponto de vista do aluno, respeitando seu modo de agir e seu tempo de absorção, bem como atentando para o seu sentir. Dispostemos assim mais

intensamente do discernimento necessário para dialogar com ele, mediante a sua linguagem, sendo, enfim, o que poderíamos chamar de "facilitadores da aprendizagem".

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nosso interesse pelas questões de dificuldade na aprendizagem parte de nossas experiências pessoais, tanto como alunos quanto como professores. Seria algo extremamente complexo abordar tal assunto minuciosamente, por isso, delimitamos alguns aspectos bastante relevantes no assunto, que no decorrer do capítulo serão analisados em paralelo com o relato de nossas experiências pessoais.

Analisaremos as dificuldades de aprendizagem em duas áreas: na educação geral, contando com o posicionamento de profissionais da área de psicopedagogia, e na educação musical, mostrando o que pensam alguns grandes educadores da música.

4.1 -Um Paralelo entre Educação Geral e Educação Musical

Beatriz Scoz (1991) em seu livro “Psicopedagogia e Realidade Escolar”, faz um breve histórico dos enfoques dados aos problemas de aprendizagem ao longo dos anos. Ela relata que, durante os séculos XVIII e XIX, com o crescimento dos conhecimentos médicos e biológicos, surgiram questões em torno das dificuldades na aprendizagem, envolvendo sobretudo a área da psiquiatria. Foram feitas explicações nas áreas de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, em laboratórios anexos a hospitais psiquiátricos, utilizando uma classificação dura para os pacientes, que foram chamados de “anormais”. “Normal” seria aquele que aprendesse de

acordo com determinados parâmetros, bastante estritos, e a linha entre os que aprendiam e os que tinham dificuldades definia uma exclusão e um rótulo. Tal conceito de anormalidade foi levado para as escolas, e qualquer criança que apresentasse dificuldade em acompanhar o ritmo de ensino seria assim classificada, sendo considerada quase que como possuindo alguma deficiência orgânica.

Com a aparição e assimilação de conceitos psicanalíticos na medicina, a ótica acerca das doenças mentais apresentou mudanças, bem como as concepções sobre as causas das dificuldades na aprendizagem.

A influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a dimensão afetivo - emocional na determinação do comportamento e de seus desvios passaram a ser enfatizadas, provocando uma mudança terminológica para designar as crianças que apresentavam problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar: em vez de "criança anormal", "criança problema". (Scoz, 1991, p.19)

A corrente psicanalítica foi divulgada no Brasil por Arthur Ramos, formado na Bahia, tendo seus estudos como única fonte sobre o assunto durante muito tempo. Apesar de sua contribuição para atrair os interesses sobre a relação adulto-criança, havia no Brasil uma forte predominância das idéias que defendiam as explicações hereditárias do desenvolvimento humano e as causas orgânicas como principais veiculadoras dos problemas de aprendizagem. Tal abordagem acabava por colocar as dificuldades de aprendizagem na área médica exclusivamente, e não no âmbito da Psicologia e da Pedagogia.

Essa medicalização generalizada do fracasso escolar foi reforçada na década de 60, quando os médicos introduziram no Brasil a abordagem psiconeurológica de desenvolvimento humano, que trouxe consigo as noções de Disfunção Cerebral Mínima e de Dislexia, muito enfatizadas

por neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.
(Scoz, 1991, p.20)

Além de explicações médicas para os problemas de aprendizagem, surge um movimento chamado Escola Nova, presente dos anos vinte aos sessenta no Brasil. Os seguidores desse movimento buscavam, em experiências ocorridas nos Estados Unidos e na Europa, respostas para os problemas educacionais brasileiros, visando uma nova concepção de infância, que reconheceria a especificidade psicológica da criança, em contraposição aos pressupostos filosóficos e psicopedagógicos do ensino tradicional. Esses renovadores queriam enfatizar uma pedagogia que convergisse com a natureza humana, e, introduziam processos individuais de aprendizagem apenas quando tal atitude facilitava uma tarefa pedagógica que visasse o desenvolvimento total das potencialidades humanas.

Inicialmente, esta Escola teve o mérito de gerar um complemento entre a Pedagogia e a Psicologia, mas acabou pendendo para a redução psicológica na explicação dos problemas de aprendizagem. Posteriormente, por questões de ideologia liberal, considerou que os bem dotados de qualquer raça e classe deveriam ser reconhecidos para formar uma sociedade dita igualitária; desta forma, somou para si pontos que necessitam de séria reflexão.

Visando apenas os fatores individuais como fonte dos problemas de aprendizagem, a Escola Nova se esqueceu de que esse projeto não seria possível em uma sociedade dividida em classes e regida por fatores econômicos, políticos e sociais mais amplos.

Por fim, não houve uma visão que abrangesse as questões das dificuldades de aprendizagem de forma multidimensional, que considerasse tanto fatores orgânicos, quanto cognitivos, afetivos-sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais.

Há diferentes abordagens dos problemas de aprendizagem e foram várias as contribuições por parte de estudiosos do assunto, a fim de que uma nova visão fosse lançada. Dentre os contribuintes, destacam-se os trabalhos de Ferreira (1985,1986), que, partindo da teoria piagetiana, procura novos rumos para a compreensão da formulação da aprendizagem da leitura e da escrita. Ela redimensiona criativamente a concepção dada às dificuldades de aprendizagem, ao considerar muitos dos erros frequentemente cometidos na produção oral e escrita como hipóteses que a criança elabora na construção do próprio conhecimento. Suas idéias ajudaram as escolas a reverem sua atuação frente os alunos, não avaliando suas respostas como boas ou más, porém procurando compreender o processo pelo qual eles chegaram a tais respostas. Respeitando a etapa de desenvolvimento em que os alunos se encontram, introduzindo desafios e boas propostas de trabalho, as escolas poderão transformar os “erros” dos alunos em algo construtivo.

Trazemos já esta questão de antemão para o ensino da música, tendo discorrido de forma superficial no capítulo anterior sobre este aspecto do respeito ao limite do aluno como forma de adquirir bons resultados. Isto torna-se algo ainda mais relevante, do nosso ponto de vista, na música, tendo em vista que o aspecto criativo deve ser amplamente explorado e todo processo de compreensão por parte do aluno deve ser previamente analisado como um ato criativo. Não queremos dizer que ele

nunca erre, mas seus supostos “erros” poderão servir de veículo para a descoberta de novas conclusões.

Outras contribuições foram feitas no sentido de ampliar a visão de como encarar as dificuldades de aprendizagem, abrindo um leque que nos possibilita analisar a questão sob diversos prismas.

Scoz (1991) entrou numa escola pública realizando uma pesquisa que pretendia saber: “O que mais freqüentemente se aponta nas escolas como problema de aprendizagem?”(p.43) A partir da pesquisa realizada por ela, podemos destacar pontos específicos que nos possibilitem uma análise do problema de forma ampla, partindo de dois pressupostos básicos: 1) de que haveria patogenias, abrangendo uma extensa gama de interferências com diferentes origens e 2) a existência de questões etiológicas, abrangendo a causa primeira e suas transformações, desde sua origem até o momento presente.

Posto isso e tendo dados levantados na realidade, optou-se pelo seguinte agrupamento: nível de sintomas, nível dos obstáculos e nível das causas.

4.1.1 - Nível de Sintomas

4.1.1.1 - Interferências na Leitura e Escrita

As professoras entrevistadas não conseguiam definir com exatidão o que compreendiam como problema de aprendizagem, mas os seus “desabaços”, trouxeram questões bastante valiosas a ser analisadas.

Elas colocaram em questão a dificuldade de leitura dos alunos, apresentando como possível explicação o fato de os pais não estimularem o interesse das crianças pela leitura, não oferecerem maior contato delas com os livros. De fato, isso seria um fator agravante, mas não determinante. Os alunos carecem de pessoas aptas a interagir com eles, incentivando-os a descobrir a linguagem codificada que os cerca. Se não houvesse a necessidade de tais pessoas, o mero contato com as mais variadas propagandas escritas em todo lugar já lhes proporcionaria a descoberta da linguagem. Mas sabemos que isto não ocorre dessa forma e se as famílias não se encontram desempenhando esse papel de interação, a escola deve assumir essa responsabilidade.

É preciso questionar algo que ocorre no ensino da leitura, que seria vista simplesmente como a decodificação de símbolos escritos, deixando-se de lado a compreensão do sentido daquilo que estaria sendo ensinado. Daí decorreria que as palavras são decodificadas, mas a compreensão do texto viria com o tempo e não simultaneamente, o que levava (e, por que não, “leva”, até hoje) as crianças a viajarem num mundo totalmente abstrato, distante de sua realidade.

Tal abordagem fadaria gradativamente o ensino da leitura ao fracasso, por não haver uma motivação significativa para o aluno no aprendizado de seus códigos, muitas vezes sem sentido.

Contudo, se concebermos a aprendizagem a partir de um enfoque sócio - construtivista, entenderemos que a leitura resulta de um processo de interação. Por isso, todas as pessoas com quem a criança convive passam a ter papel fundamental em seu desempenho de leitor. À professora, particularmente, cabe descobrir e orientar os interesses da criança, oferecendo-lhe textos significativos que favoreçam a aprendizagem. (Scoz, 1991, p.52)

Se formos analisar os problemas específicos da leitura na música, veremos que não nos distanciamos do quadro da educação geral: afinal, o ensino tradicional de música nos apresenta uma leitura musical distante de qualquer compreensão sobre textos musicais, ou seja, códigos desvinculados de qualquer realidade concreta são apresentados, e depois então farão parte de uma prática que nunca se misturará a questões “teóricas”. Pelo menos assim fomos instruídos, em onze anos de educação musical tradicional, da qual, depois de nos “libertarmos”, pudemos refletir e perceber que, durante todos esses anos, havíamos aberto mão da criatividade, da apreciação, da compreensão musical como um todo, como algo inteiro e fascinante. Poderíamos dizer que abrimos mão, ou que abriram mão por nós, quando, numa cidade pequena, sem muitas opções, este tipo de ensino era considerado o de melhor qualidade, e onde, no fim de cada semestre, teríamos de enfrentar uma banca examinadora que diria se éramos ou não capazes para prosseguir. Não são lembranças agradáveis; afinal, muitas vezes nos angustiamos, pois só conhecíamos o ditado “teórico”, a relação de intervalos, os nomes das notas, sem contudo, saber reconhecê-los auditivamente.

Era algo assustador, fazer ditados chatos com notas aleatórias, que não faziam nenhum sentido para nós, podendo dizer o mesmo dos solfejos. Podemos classificar o ensino que obtivemos de “traumático”, pois quase nos fez desistir de algo que amamos, que é a música, que é o criar musical. Não fosse uma realidade paralela, prática, que vivíamos e vivemos na igreja, teríamos desistido para nunca mais abrir uma partitura e muito menos escrever numa pauta musical. Mas, como todas as experiências da vida nos trazem ensinamentos e contribuem de alguma forma, para

encontrarmos o caminho certo da satisfação de nossos objetivos e desejos, esta não seria diferente. Aachamos, na nossa experiência de aprendizagem, forças para levar uma realidade musical mais criativa e estimulante, onde quer que fosse.

Marli Batista Ávila (1998) diz algo muito interessante sobre o aprendizado de música, em seu texto que defende o uso do método Kodály na musicalização das escolas formais:

O aprendizado da música tem sido encarado como complexo demais e acessível apenas às pessoas dotadas musicalmente. Acontece, porém, que a música é inerente ao ser humano e todos têm direito a ela, não somente para usufruí-la, vivenciá-la empiricamente, mas para dela se utilizar como meio de comunicação e expressão artística.

Somente com o domínio da linguagem musical – que implica uma percepção consciente, leitura e escrita, e também o conhecimento das estruturas musicais e vivência interpretativa – o indivíduo será um ouvinte criterioso em sua seleção musical, em termos de discernimento musical (enquanto público) e/ou intérprete capaz (enquanto artista). (p.93)

Enfim, sabemos que a leitura, tanto da pauta musical quanto dos textos literários e acadêmicos da escola formal, é fundamental para o estabelecimento de uma comunicação clara e eficiente. No entanto, o ensino dessas habilidades precisa ser algo que interaja com a vivência de cada aluno, que propicie o desenvolvimento de uma compreensão das realidades variadas que constituem o cotidiano de cada pessoa.

Tratando especificamente da escrita, um outro problema foi relatado pelas professoras entrevistadas. Os alunos trocavam letras e faziam junções indevidas de palavras ao produzir textos. Além disso, omitiam letras das palavras e faziam combinações desconexas, afirmando estarem certos.

Emília Ferreiro propõe uma aquisição da escrita construída pela própria criança, sendo fundamental que ela tenha chance de colocar no papel não apenas o que esperam dela, mas também suas hipóteses de trabalho (Scoz, 1991).

Na realidade, nós, educadores, precisamos de uma dose complementar de paciência e discernimento, a fim de percebermos a construção deste processo. Dessa maneira, trabalharemos com cautela, não criando falsas expectativas, que nos levem a um sentimento de frustração e, conseqüentemente, provoquem nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa estima.

No âmbito musical, as crises relacionadas à representação escrita se equiparam novamente com aquelas vividas no ensino formal. A representação simbólica não deveria retratar um aprisionamento criativo, como muitas vezes faz. Na verdade, ela é um meio utilizado para expandir as idéias, para auxiliar a criação. Sobretudo na música, o símbolo deve ser experimentado de forma hipotética pela criança, deve ser sentido da maneira dela; depois, então, de assimilado e acomodado, pode ser trazido para a formalidade cultural, sem traumas, sem espantos.

Regina Márcia Santos(1994) faz uma colocação valiosa, no que diz respeito à aquisição da linguagem musical, quando compara quatro métodos de aprendizagem musical:

Embora em graus diferentes, há uma tônica presente nas quatro propostas analisadas (Dalcroze, Paynter, Orff e Susuki) : a necessidade de serem os elementos e as construções na linguagem musical "sentidas" antes de qualquer entendimento intelectual." (p.98)

Assim, a autora concorda implicitamente com Piaget, e também com os psicanalistas, quando confirma que a sensorialidade e a percepção calcada na emoção precedem a compreensão intelectual no fazer musical.

4.1.1.2 - Lentidão na Aprendizagem

Pode haver uma pluricausalidade de fatores no problema de lentidão na aprendizagem, o que torna às vezes difícil detectar uma a uma as causas componentes. Todavia, se o assunto não for tratado com certa urgência, logo a partir de sua detecção, corre-se o risco de ter alunos rotulados de “cansativos”, repetentes compulsivos, que perdem o estímulo pela aprendizagem e tornam cada vez mais distante a possibilidade de ajuda por parte da escola.

Reportamo-nos, agora, a um caso vivenciado por nós, uma situação que foi a “musa inspiradora” para a realização deste trabalho.

Ana (nome fictício), tinha oito anos de idade quando iniciou seu estudo de teclado conosco. A princípio, tivemos recomendações por parte da mãe para que ela aprendesse a tirar música de ouvido, a fim de tocar as músicas cantadas na igreja que freqüenta.

Iniciamos as aulas e, não foi difícil perceber que o processo seria lento. Nós repetíamos a mesma explicação diversas vezes, mas, na hora de realizar, ela dizia não saber, ou dizia ter esquecido. Como não tínhamos muita experiência em dar aulas, entramos em pânico. Procuramos rever nossa metodologia, refletimos bastante e nos propusemos a observar os comportamentos da menina.

Notamos que Ana, extremamente tímida, não sabia tomar decisões, não sabia reconhecer suas vontades. Até a escolha das músicas a serem estudadas não partia dela; quando perguntávamos seu gosto, suas preferências, a garota não conseguia dizer nada; mas, na aula seguinte chegava com uma preferência da mãe para ser estudada. A mãe da menina era a chave da questão. Autoritária, dominadora, às vezes arrogante, a mulher sufocava a filha, definindo cada passo a ser dado pela menina.

Nós conversávamos muito com Ana, tentando descobrir seu real interesse pela música, se ela tinha o hábito de ouvir música, se gostava de criar, enfim, fomos sondando aos poucos e descobrindo que ela tinha horário cronometrado para tudo, não podia querer fazer nada. Seus programas de cada dia já estavam previamente definidos.

Outras situações ocorreram e serão citadas mais à frente. O importante era que nós supúnhamos ter detectado a causa do problema e teríamos que buscar a melhor forma de lidar com ele, dentro da nossa função. Expusemos Ana a freqüentes apreciações musicais, para que ela se familiarizasse mais com a música, ouvisse diferentes instrumentos; incentivamos as composições realizadas por ela. Nós vibrávamos a cada esforço dela para criar, para se soltar no teclado. Conseguimos que ela escolhesse sozinha pelo menos uma música a ser tocada e, por sinal, foi a que ela mais rápido aprendeu e melhor tocava, embora ainda tivesse muita dificuldade em compreender a disposição das notas, o caminho do som.

Introduzimos a escrita aos poucos, depois de muito tempo trabalhando a audição. Primeiramente, tentamos que fosse criada uma escrita dela, que ela compreendesse, mas ela não conseguia compreender o que nós dizíamos.

Desistimos, então, e partimos para a escrita convencional, em doses homeopáticas. O processo foi muito lento, e começamos a notar que ela decorava a música para não ler notas. Não quisemos forçar nada, para não parecer a ela que mais alguém tentava dominá-la.

O modo de relacionamento da mãe com a menina nos chamou muito a atenção. Ela era superprotetora, porém rude no tratar. Tudo, entre elas, parecia depender da fase da qualidade da emoção predominante na conduta da mãe.

Quando nós percebíamos a mãe carinhosa com a menina, Ana progredia em seu desempenho; mas, quando a mãe demonstrava estar impaciente, Ana regredia, parecia esquecer o progresso obtido. Enfim, .um processo complicado e extremamente desgastante, sobretudo para pessoas com pouquíssima vivência em lecionar, como nós, na época.

Nossa grande dificuldade era não conseguir compreender como uma menina de oito anos de idade não conseguia se expressar espontaneamente. A impaciência nos levou, muitas vezes, a um sentimento de desânimo; em contrapartida, nossa decisão de ser mais tolerante nos proporcionou a visualização de progressos no processo de aprendizagem da menina.

4.1.1.3 - Parada na Aprendizagem

Tal como a lentidão na aprendizagem, são inúmeros os fatores que podem levar a criança a apresentar este sintoma. A energia psíquica da criança pode romper-se diante de uma situação traumática muito intensa para ela, deixando-a sem recursos para a aprendizagem.

Para Pain (1985), a parada na aprendizagem pode ainda surgir como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade, seja pela excessiva satisfação na fantasia, seja ainda pela fixação com a própria parada de crescimento. (Seoz, 1991, p.67)

Somente um tratamento individualizado e um diagnóstico mais profundo trarão soluções efetivas ao problema, tanto no ensino formal, quanto no ensino da música.

4.1.2 - No Nível dos Obstáculos

4.1.2.1 - Interferências Funcionais

Questões de desorientação espacial e temporal, e também a falta de coordenação motora, são obstáculos apontados pelas professoras na aprendizagem em geral.

O bom controle da criança sobre seu corpo e sobre os objetos que a cercam é básico para o desenvolvimento da motricidade e da percepção, bem como para o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Na música, de forma específica, a ausência de controle motor traz um problema diretamente relacionado à percepção rítmica e à manipulação de instrumentos. No caso de Ana, por exemplo, encontramos mais esta dificuldade. Ela

não tinha fixado, ainda, a noção de lateralidade: quando nós pedíamos para ela tocar apenas com a mão direita, ela pensava muito, e às vezes, errava a mão. Além disso, não estabelecia um pulso constante e apresentava bastante dificuldade em realizar divisões rítmicas.

Perguntamos a ela sobre sua escola, o que fazia lá, há quanto tempo estudava nessa instituição. Ela narrou algumas de suas atividades, mas nenhuma que esboçasse um trabalho de desenvolvimento psicomotor de forma direta; disse, também, que estudava lá desde a pré-escola. Fomos mais diretos e perguntamos se não tinha educação física em sua escola, (diga-se de passagem, uma escola paga): a menina respondeu que não, e que também não praticava nenhuma atividade física.

Preocupamo-nos: afinal, isso deve fazer parte do currículo obrigatório das escolas, e, na idade dela, a motricidade deveria estar mais bem desenvolvida. Alertamos a mãe, e introduzimos exercícios de Orff nas aulas, o que comprovou a deficiência da menina, mas também gradativamente foi sanando essa questão e colaborou para desinibi-la.

Ferreiro diz que muitas crianças não deixam de aprender por não saberem, por exemplo, como segurar um lápis corretamente, nem têm um bom desempenho por causa disso, mas sim, porque vêem e escutam, porque alcançam certo nível de conceitualização sobre a escrita, no caso do ensino formal, e podem explorar um conjunto de possibilidades que as leva à compreensão desse objeto.

Em suma, nós, professores, precisamos ter ampliados nossos conhecimentos sobre essas questões funcionais, por meio de uma visão interacionista de

ensino/aprendizagem. Aprofundando-nos um pouco mais no assunto, teremos condições de identificar com clareza os casos de desorientação espacial e temporal e de falta de coordenação motora, que necessitem de acompanhamento especializado.

4.1.2.2 - Interferências Sócio – Afetivas

Uma grande ênfase é dada aos obstáculos sócio - afetivos, vinculando-os às relações familiares.

Antes de apontarmos alguns dos fatores sócio-afetivos identificados pelas professoras como responsáveis pelo mau rendimento escolar, veremos uma definição resumida da importância da família para a sociedade, feita por Lewis e Volkmar (1993), em seu livro, “Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência”.

Família é a matriz de um grupo especial com uma responsabilidade particular de viver juntos, empregando transações, divisões de papel e outras comunicações, com o objetivo de criação, socialização e “aculturação” (Tseng e Mcdermott, 1979) [...]

A família está em constante mutação, tanto internamente como em relação à sociedade. No seio familiar, o indivíduo pode estar em vários estados de transição, como ser o mais novo, o mais velho, deixar o lar, casar, começar a ter filhos, morrer. No contexto social, a família tanto contribui quanto reage a mudanças, tais como a industrialização, depressão econômica, superpopulação, migração, clima político, programas educacionais e de bem - estar, forças culturais e tolerância religiosa. Estes fatores intrafamiliares e societários interagem. (p.97)

As interferências familiares não nos remetem apenas à noção de obstáculo presente, que impede o bom desenvolvimento da aprendizagem, mas também às

noções de causas psicológicas que aconteceram no seio familiar e que interferirão na aprendizagem (Scoz, 1991).

Existem inúmeros fatores já conhecidos que interferem no aprendizado e que precisam ser trabalhados com bastante praticidade, se quisermos obter resultados escolares satisfatórios.

A indiferença dos pais e a carência afetiva é um deles. Pais que não participam da vida escolar de seus filhos, seja qual for a área da educação, geram um determinado tipo de carência nas crianças, que muitas vezes se sentem abandonadas e desmotivadas. Sabemos que existem situações em que não há uma atenção responsável por parte de alguns pais, e, em consequência não há auto-estima filial que resista a isso. Os educadores podem agir na situação, promovendo encontros que estimulem os pais a participar da vida escolar do filho, e não encontros que ditem somente regras a serem cumpridas. As crianças necessitam de uma aprendizagem significativa, que lhes possibilite uma ligação entre o conhecimento que já possuem e a aquisição de novos conhecimentos.

Mais importante que metodologias, será o estabelecimento de uma boa relação “humana”, dos professores para com os alunos, questão que poderemos ponderar, mais à frente.

A desorganização familiar é um outro fator que afeta diretamente a condição emocional da criança: ela não tem uma rotina, não conhece uma organização de tempo e espaço. Sendo assim, não sabe se relacionar bem com seu corpo e com os

objetos à sua volta, nem consegue transferir os conhecimentos de si mesma para o conhecimento do outro, e de organizar-se em relação a ele.

Tendo em vista que a aprendizagem se orienta por normas, regras e limites, será fácil prever a dificuldade dessa criança no processo de aprendizagem. A criança pode, até mesmo, abrir mão de seus processos mentais, se perceber sua impotência para mudar o quadro à sua volta.

Não podemos nos iludir com a fantasia de que seja possível mudar facilmente atitudes e conceitos das pessoas, sobretudo se não pertencem ao nosso mundo, mas ao mundo da criança. O que podemos, e devemos, é apresentar-lhe um ensino que favoreça sua relação com os objetos que a cercam, possibilitando a descoberta desses objetos por ela.

Schafer (1991), resume bem a atuação da música num quadro destes:

A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. Para captar essas vibrações, precisamos de uma música arrojada - estimuladora da mente, heurística, imaginativa -, uma música na qual mente e corpo se unam em ações de auto - disciplina e descoberta. (p.295)

Ora, acreditar no aluno, crer que ele pode superar suas dificuldades, tenham elas a origem que for, pensando que aquilo que ensinamos pode servir como fator incentivador de sua melhora, nos fará prosseguir e nos incentivará a um crescimento contínuo.

Um outro fator ainda, e que pode ser classificado como aviltante, é a agressividade nas relações familiares. Infelizmente muito comum nos nossos dias, o

abuso da força, contra os filhos, ou entre os pais, carece ser tratado com muito carinho e atenção, pelas suas inúmeras repercussões.

Crianças que sofrem agressões, devido às fragilidades e problemas dos pais, são marcadas para toda a vida e, como Scoz (1991) bem conclui, “terão, quase sempre, dificuldade para desenvolver um sentimento de identidade estável e satisfatório”(p.75). Mais uma vez a auto-estima será atingida, e o aluno deixará de acreditar nas suas potencialidades, não se permitindo aprender e produzir. Tais circunstâncias refletem-se de maneira muito clara no fazer musical.

Trabalhamos com um grupo musical formado por adolescentes, na igreja. Dois desses adolescentes, dois meninos, de duas famílias distintas, sofrem com as brigas avassaladoras dos pais; um deles tem até que separar as brigas, onde facas são utilizadas. Coincidentemente, os dois gostam de compor, fazem letras e músicas, mas não querem se aprofundar no aprendizado por não acreditarem que são capazes de alcançar um objetivo mais ambicioso. A postura contorcida de um deles na hora de cantar e o jeito agressivo do outro, para com o instrumento e também no uso da voz, chamou-nos a atenção. A partir de então, nos aproximamos, no intuito de conhecer mais de perto as situações pelas quais passam. São garotos diferentes, que reagem diferentemente a circunstâncias semelhantes.

Nossa postura tem sido de incentivar e valorizar as criações deles, independentemente dos estilos que escolham. Procuramos sempre conversar, ouvir, chamar a responsabilidade, como forma de demonstrar a importância da produção deles, crendo que eles podem realizar mais, aprender mais; se Deus quiser, o farão.

Outro fator que pode gerar marcas profundas, e que merece bastante atenção, é a perda familiar. Não só a perda dos pais - tanto em caso de falecimento, quanto de separação - , mas de entes muito próximos e queridos, abrem feridas que interferem no desempenho da criança. Nem sempre a causa do mau desempenho do aluno pode ser explicada pela ausência, por exemplo, da mãe. Alguns autores sugerem que a dificuldade na aprendizagem de crianças nessa situação poderia ser compreendida pela falta do estímulo que a mãe, supostamente, dava. Se a criança encontrasse, em outro lugar ou pessoa, tal estímulo, talvez não apresentasse essa dificuldade, pois seu processo cognitivo seguiria seu curso normal (Scoz, 1991).

Este é um ponto de vista; entretanto, outros podem ser apontados. Uma criança que identifique apenas na mãe a fonte de seus estímulos, que mantenha com ela uma relação forte de dependência, ver-se-á em maus lençóis, caso a perca, ou se separe dela.

Essas questões devem ser analisadas de um ponto de vista bem amplo, considerando, sobretudo, a individualidade de cada um e, até mesmo, a forma de organização da sociedade.

Uma das adolescentes com quem trabalhamos perdeu a irmã mais nova há aproximadamente um ano. Ela sempre se lembra e sempre se abate, até porque é ainda recente. Porém, por vezes, ela se cobra, como se tivesse que suprir a ausência da irmã, o que a fragiliza emocionalmente.

Concluindo a questão: todo cuidado, ou tato, para lidar com estas questões é pouco.

Podemos, ainda, citar a superproteção como um fator gerador de dificuldade na aprendizagem. Crianças superprotegidas podem vir a ter inibida sua capacidade de resolver problemas e de pensar. Elas podem abrir mão de sua autonomia, ser pouco criativas e não apresentar espírito de iniciativa, como demonstra Scoz (1991).

Scoz (1991) ratifica a pesquisa de Pain (1985), “que evidencia que, para crianças com dificuldades iniciais, a superproteção pode ser salutar, e que muitas crianças superprotegidas apresentam uma curiosidade mais aguçada para tentar descobrir o mundo”(p.77)

Sendo assim, a superproteção só poderá ser identificada como fonte do problema de aprendizagem da criança depois de analisadas as circunstâncias em que ela ocorre.

No caso da aluna Ana, citada anteriormente, era patente a interferência negativa, causada pela superproteção da mãe, no processo de aprendizagem musical da menina.

Ainda temos, como fatores interferentes, a falta de material e a pobreza econômica vivida por algumas crianças, o que impede a sua estimulação mais ampla no processo de aprendizagem. Isso, que é vivido de forma mais direta por escolas situadas em comunidades pobres, também é vivido pelos educadores da área de música. Se os alunos não têm acesso a materiais gráficos para auxiliarem na sua aprendizagem, a escola tem como solicitar ao governo providências a este respeito. Mas, quando falamos de música nas comunidades pobres, dificilmente a solicitação de materiais específicos para o ensino da música será atendida.

A saída, é a própria criatividade, e boa vontade. Será necessário que as crianças façam seus instrumentos, sendo esta uma maneira de integrá-las mais ainda no aprendizado musical. Quando não é possível construir, torna-se necessário improvisar com materiais já prontos, porém adaptados, como, por exemplo, cabos de vassouras cortados como clavos.

Participamos bem de perto dessa realidade, quando estagiamos no morro do Turano, no Rio de Janeiro. As condições eram precárias, estávamos introduzindo o trabalho naquele período e contávamos, apenas, com a boa vontade das diretoras e com nossa criatividade. Alguns poucos instrumentos foram emprestados na época, mas a maioria deles era improvisada.

A realidade da pobreza, no real sentido da palavra, é algo assustador quando se vê pela primeira vez. Crianças sem ter o que comer, sujas, às vezes tendo que cuidar da casa desde cedo, para os pais trabalharem, faz com que nos sintamos muitas vezes, inúteis, por não podermos mudar a situação de todos. Ao mesmo tempo, nos compele a lutar por eles.

O ensino da música em comunidades carentes é um verdadeiro desafio, que tem como propósito proporcionar a alegria trazida pela prática musical.

Schafer (1991), mostra isso com bastante eficácia, quando tenta explicar a existência da música:

A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. Algumas pessoas (seguindo filósofos Schopenhauer e Langer) acreditam que música é uma expressão idealizada das energias vitais e do próprio Universo; não há dúvida de

que essa noção possa concretizar-se de maneira atrativa e convincente, como já o fizeram Dalcroze e alguns poucos outros.(p.295)

O intuito de estabelecermos uma apreciação das virtudes do ensino musical é, tão somente, incentivar a continuidade dos trabalhos já existentes e a abertura de tantos outros. É importante avaliarmos a viabilidade dos projetos, ou a inviabilidade dos mesmos, porém, não podemos esmorecer frente às circunstâncias.

4.1.3 - No Nível das Causas

4.1.3.1 - Orgânicas

Causas orgânicas também podem ser apontadas como fontes dos problemas de aprendizagem. Dentre muitas, citaremos algumas: problemas de visão e audição, disfunção neurológica, verminose, perda sensorial e deficiências do funcionamento glandular.

A integridade física das crianças deve ser sempre averiguada: afinal, elas dependem do corpo para desenvolver esquemas de ação utilizados na aprendizagem. A perda sensorial, por exemplo, pode levar a criança a abster-se e aprender, a isolar-se, prejudicando sua aprendizagem. Disfunções glandulares trazem sonolência, e a verminose pode causar desânimo, interferindo na assimilação da criança.

É preciso ser cauteloso ao detectar esse fator, pois, nem sempre, problemas orgânicos desestabilizam o funcionamento do organismo a ponto de interferir na aprendizagem. O nervosismo, por exemplo, não precisa ser uma disfunção neurológica, pode ser inerente a um quadro psicológico negativo, por fatores familiares ou sociais. Ele pode ser, ainda, parte do processo de desenvolvimento

cognitivo, como demonstra Piaget, quando a criança chega a uma fase de competir nos jogos, podendo demonstrar momentos de agressividade.

Enfim, o importante é não rotular os alunos, mas sim atentar para as causas de suas dificuldades e, sendo detectado algum problema, alertar os responsáveis, além de tomar as medidas específicas que estejam ao seu próprio alcance como professor.

4.1.3.2 -Psicológicas

Existem causas psicológicas que exigem a atuação de profissionais especializados para serem detectadas, tais como: a neurose, a psicose e os núcleos psicóticos. Fizemos referências a elas, no primeiro capítulo. Na verdade, os obstáculos sócio-afetivos e até mesmo as interferências funcionais, demonstram dificuldades, em sua maioria, de origem psicológica.

Temos então, um quadro de sintomas, obstáculos e causas referentes às dificuldades de aprendizagem. Cabe a nós, profissionais da área de educação, atentar para tais questões, as quais interferem diretamente na realização de nosso trabalho. Sabendo, contudo, que não serão apenas os métodos criativos os únicos a nos auxiliarem: sobretudo, é fundamental uma reflexão pessoal acerca da nossa relação com nossos alunos e a definição de atitudes que modifiquem os procedimentos que precisam ser modificados. Estaremos abordando esta visão no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

5. A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA RELAÇÃO INTERPESSOAL

Em seu livro, “Liberdade para aprender”, Carl Rogers faz uma colocação bastante conflitante e polêmica. Ele se refere à educação como algo que não mereceria tanta importância quanto parece ter, ou pelo menos talvez não devesse ser alvo de tantas discussões como observamos no momento.

O fato é que a educação que hoje recebemos é a mesma que recebíamos, não se sabe quantos anos atrás, quando a evolução mundial caminhava morosamente. O autor cita a educação aborígine, abordando-a no sentido de instrução, transmissão de conhecimento, como uma educação que faria muito mais sentido do que a nossa; afinal, os indivíduos dessas culturas ditas primitivas são treinados para enfrentar situações quase imutáveis, onde qualquer tentativa de inovação é repelida.

Se compararmos, veremos que nosso padrão de aprendizagem se enquadra justamente nesse contexto, o contexto de uma sociedade quase imutável, quando, na realidade, vivemos uma evolução desenfreada.

A proposta prática é que busquemos facilitar a aprendizagem, de modo que um ensino frio e distante das necessidades vigentes de cada um de nós deixe de existir.

Não nos importa mais a rigidez dos currículos, a superioridade do mestre em vez de sua proximidade, não nos interessa perder tempo com assuntos que cairão em pleno esquecimento. A partir dessa ideologia, descobriremos que o ensino incrível se dá através do despertar da curiosidade, da análise, da atração pela pesquisa, e, sobretudo, através da possibilidade de seguir direções que correspondam ao nosso interesse. A educação deve ser vista por nós como uma função, capaz de sustentar respostas (construtivas, experimentadas, mutáveis, em processo) às mais profundas perplexidades que assediam hoje o homem. Para tanto, não contamos talvez com a habilidade e a erudição de um líder de ensino, ou com subsídios audiovisuais e tecnologia de ponta, mas contaremos com a qualidade de comportamento no relacionamento pessoal entre o “facilitador” e o aprendiz.

Uma importante qualidade do facilitador é sua capacidade de ser ele mesmo, sua autenticidade; ou seja, os sentimentos que ele transmite durante o convívio com os alunos são reais: ele não se mascara. Ele pode ser suave, bem como irritado ou frustrado, e ambas as atitudes são válidas para quem aprende; pois, conhecer a pessoa com quem convivemos quase que diariamente traz-nos, de certo modo, confiança e tranquilidade. Se o professor tem claramente noção desses sentimentos como sendo seus, não os imporá aos alunos. Ele pode externar uma crítica ao trabalho do aluno, sem contudo considerá-lo como bom ou mau; os diálogos fluirão de maneira natural, pois ele “é” alguém, uma pessoa que sente, não uma exigência curricular; tem convicções e as expõe sem impô-las. Isso traz ao aprendiz um senso de liberdade responsável, não criada por exigências e normas, mas pelo fato de ter alguém que o leva a refletir por ele mesmo e que permite também que o seu pensamento seja

colocado e aceito. Rogers (1975) cita algo interessante acerca do facilitador autêntico: “é capaz de viver tais e tais sentimentos, de fazer deles algo de si, e, eventualmente de comunicá-los.”(p.110)

Essa postura atitudinal, eficaz em Psicoterapia, é contrastante com o retrato de nossos professores hoje, alguns incrivelmente habilitados a ser uma pessoa na sala e outra inteiramente diferente fora dela. É óbvio que ser autêntico não é algo fácil, nem se dá de um dia para o outro, mas é necessário para quem deseja tornar-se um facilitador do ensino.

Vejamos uma declaração de um aluno, que fala acerca de seu professor, Dr. Morey Appell :

O seu modo de lidar conosco foi para mim uma revelação. Na sua aula sinto-me sério, maduro, capaz de fazer as coisas por mim mesmo. Quero pensar por minha conta e tal necessidade não pode ser atendida por meio de livros de textos e de aulas expositivas apenas, mas através de situações vividas. Penso que o senhor me vê como quem tem sentimentos e necessidades reais, como pessoa. O que eu digo e faço são expressões significativas do que eu sou e o senhor reconhece isto.(Appell, 1959 Apud Rogers, 1975, p.112)

Esta é uma declaração típica de um aluno que teve a felicidade de encontrar um facilitador de ensino com mais uma qualidade admirável, que é a capacidade de sentir apreço pelo aprendiz, de aceitá-lo e de confiar nele como ser pensante. Além do facilitador sentir, de ser autêntico, ele reconhece a capacidade de sentir do aluno, respeita suas dúvidas, seus momentos de crise, de desânimo, o compreende como ser humano que erra, que é imperfeito. Ele se interessa pelo aluno como pessoa, sem

possessividade, sem preferência. Na verdade, ele consegue enxergar além dos difíceis momentos do aluno ou de sua aparente rudeza.

Isto é de fato algo complicado, tendo em vista que temos sempre em mente uma preferência por nós mesmos, por nossos conceitos, nossos padrões morais, enfim, somos egoístas, e ansiamos ser compreendidos sempre e não compreender; afinal, se nos julgamos como seres superiores aos alunos, temeríamos perder o respeito, caso aceitássemos que eles podem estar desanimados ou frustrados. Mas ao contrário disto, através de relatos, podemos perceber o quanto é vantajoso e motivante para um aluno ter um orientador próximo, que o trata de igual para igual, que rejeita seu pedestal afim de estar ao seu lado, que cede seu precioso tempo para ouvi-lo, e sobretudo, transmite tudo isso com verdade, embora tal verdade possa ser de imediato entendida como falsidade. Enfim, muitos e bons são os métodos pedagógicos modernos, mas de nada valerão se não estivermos aptos a tratar com pessoas.

Mais uma qualidade a ser analisada, seria a da compreensão empática demonstrada pelo professor, ou seja, a habilidade que o professor tem de se colocar no lugar do aluno, sem julgá-lo, sem buscar causas, apenas compreendê-lo partindo de seu ponto de vista. Ainda que suas atitudes sejam incoerentes, o professor as torna perfeitamente explicáveis, não necessariamente justificáveis, mas explicáveis. Certamente, esta é uma atitude que faz o aluno abandonar o sentimento de pertencer a um outro planeta, às vezes. É simplesmente deixar de enxergar com a racionalidade extrema e ver com o coração. Piegas? Não, isso é amor pelo próximo !

CONCLUSÃO

Podemos evidenciar que a estruturação humana é algo complexo, envolvendo não somente aspectos visíveis e concretos, mas, também, questões subjetivas, inerentes ao interior de cada indivíduo. Procuramos nos aprofundar um pouco mais no processo de formação das emoções do ser humano, tomando por base a teoria psicanalítica freudiana, buscando traçar um perfil das fases pelas quais o indivíduo passa, desde a mais tenra infância até à adolescência, considerando as questões que o podem afetar, dentro de cada fase.

Além da estrutura emocional, buscamos, com o auxílio das teoria piagetiana, compreender de maneira mais abrangente o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Vimos as fases por ele atravessadas, percebemos sua necessidade de estimulação e compreendemos claramente o processo gradativo de assimilação e acomodação, pelo qual cada um, de maneira individual, passa. Constatamos que esse processo requer de nós, educadores, paciência para com ele lidar e discernimento para percebê-lo.

Consideramos provável que questões de dificuldade na aprendizagem possam ser advindas da má estruturação de ambos os processos, emocional e cognitivo. Através da pesquisa realizada por Beatriz Scoz (1991), analisamos alguns sintomas, obstáculos e causas de dificuldades de aprendizagem, retirados dos relatos de professoras de uma escola pública, que parecem narrar os fatos com que muitos de nós nos deparamos em nosso dia-a-dia de educadores, seja de que área for.

Procuramos trazer, através de nossa experiência, essas questões para o ensino da música. Narramos casos ilustrativos, que, na maioria das vezes, expressavam problemas nas relações afetivas familiares; a intensidade desse fator muito nos chamou a atenção.

Procuramos passar uma visão de ensino criativo como sendo um meio de lidar com as dificuldades na aprendizagem. Essa metodologia favorece que o indivíduo seja estimulado a vivenciar aquilo que está aprendendo, ou, ainda, aprenda a estabelecer boas relações com o mundo à sua volta.

Além do ensino criativo, entendemos a relação interpessoal como sendo fator fundamental para a facilitação da aprendizagem. Se, como professores, não podemos mudar toda uma realidade vivida por nosso aluno, podemos, no entanto, mudar nossa postura frente às suas dificuldades. Podemos “ser” alguém que o estimula, sendo nós mesmos, podemos estabelecer com ele uma relação de igual para igual, colocando-nos em seu lugar, querendo com ele aprender e analisando as coisas, também do seu ponto de vista. Queremos com ele conviver, não queremos com ele competir!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, Marli B. O Método Kodály de Musicalização como Instrumento Auxiliar no Desenvolvimento da Criança na Escola Formal. Fundamentos da Educação musical. ABEM, v.4, p.93-101, 1998.
- BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra, FERNANDES, Lúcia Monteiro et al. Manual para a Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisa, Teses, Dissertações e Monografias. 4.ed.rev.aum. Rio: LCT, 1994.
- BEYER, Esther. Abordagem Cognitiva em Música. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade do Rio Grande do Sul, 1988.
- BIAGGIO, Ângela M. B. Psicologia do Desenvolvimento. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LEWIS, Melvin, WOLKMAR, Fred Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência. Tradução por Gabriela Giacomet. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- RAPPAPORT, Clara R., FIORI, Wagner R., DAVIS, Cláudia A Idade Pré-Escolar. 5.ed. São Paulo: EPU, 1981.
- RAPPAPORT, Clara R., FIORI, Wagner R., DAVIS, Cláudia A Idade Escolar e a Adolescência. 2.ed. São Paulo: EPU, 1982.
- ROGERS, Carl R. Liberdade para Aprender. Tradução por Edgar Godói da Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. 3.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- SANTOS, Regina M. S. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares. Fundamentos de Educação Musical. ABEM, v.2, p.7-112, 1994.
- SCHAFER, Murray O Ouvido Pensante. Tradução por Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 1.ed. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCOZ, Beatriz Psicopedagogia e Realidade Escolar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SWANWICK, Keith. Criatividade e Educação Musical. Palestra proferida no "IX Seminários Internacionais de Música". Salvador, Universidade Federal da Bahia, 1991.