

Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula¹

Joan Russell²

Faculdade de Educação – Universidade McGill, Montreal, Canadá
joan.russell@mcgill.ca

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a estratégia de gestão de sala de aula utilizada por Betty Jo, uma professora especialista em educação musical infantil, admirada por estagiários que realizaram seus estágios sob sua orientação. Este artigo descreve, em detalhes, uma aula de 30 minutos de duração em uma 1ª série do ensino fundamental em que Betty Jo conduziu as crianças em uma variedade de atividades inter-relacionadas, elaboradas com o intuito de reforçar o canto, as habilidades motoras, o aprendizado de conceitos e a adaptação social. A professora preparou atividades que estavam dentro do limite da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), e manteve a atenção de seus alunos através da variedade. A autora conclui que, além das crenças, valores e expectativas da professora, a matéria constitui, por si, um contexto que delinea a gestão da sala de aula.

Palavras-chave: gestão de sala de aula, zona de desenvolvimento proximal, educação musical infantil

Abstract. This research aimed to analyze the classroom management strategy employed by Betty Jo, an elementary music specialist teacher whose expertise has been admired by student teachers assigned to perform their field experience under her guidance. This paper describes in detail a 30-minute music lesson in a Grade One classroom in which Betty Jo led the children through a variety of interconnected activities designed to reinforce singing ability, motor skills, conceptual learning, and social adaptation. The teacher set tasks that were within the children's zone of proximal development (Vygotsky, 1978) and she maintained their attention by providing variety. I concluded that, in addition to teachers' beliefs, values and expectations, the subject matter is itself a context that shapes classroom management.

Keywords: classroom management, zone of proximal development, elementary music education

Introdução e fundamentação teórica

São 9h15 de uma manhã ensolarada na escola Jubilee, localizada na comunidade de Greenfield Park, às margens do Rio São Lourenço, perto de Montreal. Supervisionadas pela professora de classe, 20 crianças de 1ª série fazem fila no corredor próximo à sala de música, aguardando a saída das crianças do pré-primário.

Assim que a última criança do pré deixa a sala de música, a professora Betty Jo conduz as crianças de 1ª série ao centro da sala, onde elas sentam-se em círculo e aguardam, silenciosamente, pelo início da aula. Até então, ela ainda não falou com nenhuma criança. Betty Jo mexe em alguns papéis em sua mesa até encontrar seu plano de aula.

¹ Artigo publicado anteriormente sob o título *Contexts of Music Classroom Management*, pelo *Arts and Learning Research Journal* (Russell, J., 1999/2000). Traduzido e publicado no Brasil sob autorização.

² Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari.

Então, olha para as crianças e canta:

Bom dia crianças
(sol mi sol mi)

Enquanto as crianças respondem ao canto com “bom dia, professora”, Betty Jo vai até o piano, senta-se, e, sem demora, as convida...

vamos cantar a nossa canção da Mary. Mas como a Mary não está aqui hoje, que tal cantarmos...

lu ru Laura, vem brincar comigo?
(sol mi sol mi, ré ré ré ré do ré mi)
lu ru Laura venha, venha, já
(sol mi sol mi ré ré ré mi ré dó)

As crianças entram em coro, cantando o cumprimento ritual conhecido, que nada mais é que uma variação do primeiro cumprimento (bom dia).

A seguir, Laura tem a oportunidade de “escolher um amigo”. Ela escolhe Ashley e toda a classe canta “oi, Ashley...”, e assim por diante. Ashley, escolhe Catherine, que, por sua vez, escolhe Francis. Betty Jo ajuda as crianças hesitantes na escolha dos parceiros cantando: “Um, dois, três, (escolha) já”, e mudava para as tonalidades mais agudas a cada novo cumprimento, observando atentamente as respostas, em novas tonalidades, das crianças. Assim que a classe canta o cumprimento para quatro colegas, Betty Jo senta-se na roda e dá continuidade ao processo. Aqui o foco recai sobre a habilidade individual de repetir alturas. Usando o intervalo sol-mi, Betty Jo canta:

Betty Jo: Cu co Quem és tu?
(sol mi sol sol mi)

Crianças: Um passa-rinho
(sol sol mi)

Betty Jo: Can-tas tu?
(sol sol mi)

Crianças: Can-to, sim
(sol sol mi)

Betty Jo: Então cante
(sol mi)

Crianças: Cu co
(sol mi)

Num primeiro momento, as crianças cantam sozinhas e recebem atenção individual. Betty Jo motiva-as através de elogios como “muito bom” e

“está muito melhor”, e com sugestões técnicas para aqueles que não conseguem repetir alturas e cantam de forma desafinada. Para estes ela pede que imitem o “iu-ru” com um certo exagero na voz de cabeça, ou, ainda, com o dedo indicador colocado sobre a testa. Ela pede que as crianças façam uma concha com a mão e coloquem-na atrás de uma das orelhas, para que ouçam melhor o som de suas próprias vozes. Betty Jo também modela o gestual desejado e as respostas vocais, dispensando grandes explicações ou discussões. As crianças passam a cantar em duplas (novamente elas “escolhem seus amigos”) e em trios e, finalmente, em grupos grandes, até que todas as crianças tenham tido a oportunidade de participar desse diálogo musical.

Essas três atividades musicais constituem a introdução (de três minutos de duração) à aula. Cada atividade é distinta e pode ser considerada como uma “unidade de análise” (Vygotsky, 1962, 1978) com algo em comum: cada unidade consiste em uma conversa musical entre professor e aluno, com base no intervalo de uma terça menor. Os canais de comunicação usados pela professora foram o musical, o gestual e o verbal, sendo o último usado com parcimônia e precisão, enquanto o canal de comunicação usado pelas crianças é meramente musical. Houve alguma melhoria na imitação individual de alturas, não houve nenhuma espera entre as unidades, e as crianças engajaram-se rápida e intensamente no diálogo musical. Betty Jo utilizou o segmento introdutório da aula com objetivos musicais e sociais: o canto aqueceu as vozes, sensibilizou as crianças à imitação de alturas e ao som da terça menor no contexto de tonalidades diferentes. Através dessas atividades, Betty Jo indicou suas expectativas, tanto para o grupo quanto para cada criança individualmente. Ela as sensibilizou para as expectativas, atividades e discursos da aula de música (Russell, J., 1995). Em outras palavras, Betty Jo iniciou o processo de socialização das crianças, fazendo-as pensar e agir como músicos. Até então, não houve nenhum momento de “águas paradas”, isto é, momentos em que as crianças ficaram imóveis e que pudessem ficar distraídas ou perder o interesse. A intensidade com a qual Betty Jo se concentra em cada atividade, a vivacidade com a qual passa de uma atividade à outra, sua escolha de material introdutório e as demandas que fez mostraram às crianças a necessidade de prestarem atenção caso quisessem fazer parte do grupo de músicos.

Pude perceber que todas as crianças pareciam estar participando de várias atividades, e não notei a presença de comportamentos perturbadores. Inte-

ressou-me saber como ela conseguiria manter o interesse de 20 crianças de seis anos de idade nos próximos 30 minutos, e quais seriam as experiências musicais das crianças. Este artigo situa a gestão da aula de música, definindo-a como resultante da relação entre a *estrutura* da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado), o *conteúdo* (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o *andamento* usado pelo professor para conduzir a aula.

Definição dos termos

Defino estrutura como o esquema de uma aula, em que são apresentados os conteúdos e as atividades são vivenciadas. O conteúdo inclui materiais musicais como canções e danças, os contextos espacial e social através dos quais as crianças vivenciam esses materiais musicais, o foco central da atividade e as habilidades necessárias aos alunos. O andamento refere-se à intensidade usada pelo professor para conduzir a aula. Byo (1988) define intensidade como uma “qualidade de liderança”, uma “apresentação sustentada, eficiente e acurada, e a correção do sujeito da matéria que é conduzida com entusiasmo, afeto e andamento rápido”. O andamento inclui a velocidade em que são introduzidas as várias atividades e conceitos antes da mudança de sujeito. A intensidade ainda inclui os atributos pessoais do professor, tais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal.

A gestão da sala de aula

O estudo da gestão da aula de Betty Jo para a 1ª série e com duração de 30 minutos é parcialmente motivado por preocupações expressas por alunos da faculdade de educação em um *survey* realizado por um aluno da Universidade McGill (1994), bem como baseado nos relatos de estagiários e alunos do curso de Licenciatura em Música, durante e após a realização de experiências em salas de aula de escolas do ensino regular. No nosso novo programa de curso em educação com concentração em música da McGill, os alunos devem cumprir aproximadamente 700 horas de prática educacional no decorrer dos quatro anos do curso, o que faz com que tenham de lidar com questões de gestão de sala de aula por um período relativamente grande de tempo. Para lidar com essas questões, a Faculdade de Educação da McGill oferece uma disciplina eletiva intitulada Gestão da Sala da Aula.

Não é necessário ser um professor experiente para perceber que os alunos são suscetíveis a ficar distraídos, entediados e muitas vezes disruptivos, exceto quando estão engajados na aula.

O andamento é um elemento da gestão de sala de aula que tem sido reconhecido pelos pesquisadores como um fator significativo no engajamento dos alunos nas tarefas e, portanto, no controle e na obtenção de resultados positivos de aprendizado. Dezenas de estudos quantitativos foram realizados com o intuito de investigar o andamento e a intensidade. Entretanto, tais estudos, focados em comportamentos isolados e mensurações de seus efeitos em resultados como as atitudes e os comportamentos dos alunos, têm se mostrado insuficientes para gerar a compreensão do andamento de maneiras que sejam úteis para os estagiários e os profissionais. Em sua exaustiva revisão de pesquisas quantitativas acerca da educação musical, Duke et al. (1997, p. 3) concluíram que, independentemente dos resultados encontrados por meios quantitativos,

ainda resta o problema da descrição pontual das qualidades essenciais do comportamento exemplar do professor, tanto com o objetivo de compreendermos melhor o processo educacional quanto de prover prescrições mais significativas e que visem a melhoria da prática entre os novatos e os profissionais necessitados de atualização.

É obviamente útil identificarmos as técnicas e as habilidades dos educadores musicais peritos.³ Contudo, o conceito de prescrição-atualização parece inadequado por diversas razões. Em primeiro lugar, o conceito sugere que o ensino é um processo clínico, no qual os professores são vistos como sofredores de deficiências que podem ser remediadas através da aplicação de técnicas apropriadas. Por exemplo, ao mesmo tempo em que sabemos que muitos bons professores usam reforços positivos e elogios em sua prática educacional, também temos consciência de que o uso de elogios requer habilidade e sensibilidade para não se tornar destituído de sentido ou até mesmo prejudicial à aprendizagem do aluno (Rosenstrauch, 1993).

Estudos empíricos e experimentais nos ensinam que o reforço positivo, a linguagem corporal expressiva e o entusiasmo por parte do professor são elementos que constituem a intensidade. Contudo, se conceituarmos o ensino como uma interação social humana, não podemos produzir entusiasmo e reforço positivo artificialmente, e nem mesmo aplicá-los para remediar uma deficiência percebida em um professor. A distribuição de reforço positivo como se

³ “Expert” no original em inglês (N. de T.).

fosse “arroz em dia de casamento” não é apenas ineficaz, mas pode ser contraproducente, já que perde seu impacto por conta da repetição, podendo ainda ser percebido pelos alunos como uma forma adicional de poder existente na autoridade do professor.

Além disso, os estudos etnográficos em educação demonstram que o uso de elogios é um artefato cultural que não é apropriado em todos os contextos. Técnicas e habilidades, como aquelas identificadas pela literatura quantitativa, podem ser concebidas, alternativamente, como repertórios de conhecimento, que os professores podem utilizar em contextos específicos, de acordo com as necessidades que identificam e de acordo com suas personalidades, valores, experiências anteriores, expectativas e situação. Segundo esse ponto de vista, o professor é concebido como um agente que faz escolhas conscientes.

O educador perito elabora e implementa aulas de modo que seus alunos tenham pouquíssimas alternativas que não sejam o completo engajamento. O professor que media os comportamentos musicais de forma energética, entusiasta e apropriada, usando materiais que desafiam e satisfazem, que conduz os alunos na aula em um andamento que beira o limite de suas capacidades de responder satisfatoriamente mantém os alunos em estado de alerta e concentrados em cada nova tarefa a ser realizada. Os educadores peritos sabem como fazer isso; é parte daquilo que constitui o “conhecimento do professor” (Atterbury; Richardson, 1995; Bresler, 1993; Elbaz, 1983). Uma aula de música em que não há “águas paradas” é aquela em que os alunos estão continuamente engajados na tentativa de tornar concretas as idéias musicais através de suas ações; aquela em que o professor é capaz de sustentar um grau elevado de concentração. A inexistência de “águas paradas” serve como metáfora para a energia presente na sala quando professor e alunos estão engajados em uma atividade comum.

Perguntei a Betty Jo se ela me permitiria filmar suas aulas como parte de uma grande pesquisa que envolvia o estudo de educadores peritos que colaboram com o programa de formação de professores de música da Universidade McGill. O que me motivou a analisar as estratégias e práticas educacionais de Betty Jo foram os comentários dos estagiários de música que foram designados a trabalhar com ela. Estes alunos observaram suas aulas e ministraram aulas sob a sua orientação por um período de cerca de 40 dias. Dessa maneira, os alunos tiveram amplas oportunidades de observar sua aborda-

gem pedagógica, de aprender alguns repertórios de materiais musicais e estratégias pedagógicas, de tornarem-se conscientes de seus valores musicais e de ganhar uma maior compreensão sobre os conhecimentos de um professor de música. Nas sessões de avaliação e auto-avaliação, realizadas ao término da experiência prática e em seus relatórios de estágio, os alunos falaram com admiração sobre o andamento ligeiro com que Betty Jo conduzira suas aulas, bem como sobre seus métodos de ensino de conceitos e habilidades musicais.

Questões investigadas

A primeira questão perguntou: o que ela ensinou? As subquestões perguntaram: quais os materiais musicais vivenciados pelas crianças? De que maneiras esses materiais foram experimentados? Qual foi o tópico central enfocado em cada atividade? Quais as relações existentes entre as diversas atividades? Como foi estabelecida a seqüência das atividades musicais? Que habilidades tais atividades exigiram das crianças? Quais configurações espaciais ela usou em sala de aula? Quais foram os componentes estruturais de sua aula? Decidi identificar a estrutura, o conteúdo e o andamento de sua aula. Ao mesmo tempo, eu estive interessada em descobrir quais seriam as experiências musicais das crianças.

Revisão de literatura

Questões referentes à gestão da sala de aula vêm ganhando importância nos programas de formação de professores, com muita literatura publicada sobre o assunto (alguns exemplos recentes incluem Arends, 1997; Cangelosi, 1993; Clifton, 1993; Digiulio, 1995; Epanchin, 1994; Gootman, 1997; Jones, 1998; Kameenui, 1995; Kerr, 1998; Nelsen, 1997; Partin, 1995; Ranallo, 1997; Rinne, 1997; Russell, M. T., 1997; Scarlett, 1998; Shapiro, 1994; Short, 1994; Tauber, 1995; Weinstein; Migano, 1997; Wiley, 1995; Zirpoli, 1993). No entanto, essa literatura tem como base a sala de aula regular. Além disso, muito embora os textos sobre o ensino de música versem sobre o assunto (Atterbury; Richardson, 1995; Walker, 1998), é geralmente em um capítulo ou seção.

Livros sobre a gestão de sala de aula escritos para professores e formadores de professores oferecem fundamentos filosóficos e teóricos, explicações e coleções de técnicas sobre as quais os indivíduos podem desenvolver “menus” pessoais para a administração da sala de aula.⁴ De acordo com Benson, essa literatura especializada lida com as questões baseando-se em dois tópicos principais: disciplina e

⁴ F. Benson, em entrevista concedida em 1999.

administração total. Disciplina inclui a negociação dos papéis do professor e dos alunos, o estabelecimento de regras de sala de aula que governam o comportamento e estruturas para a negociação dos comportamentos. A negociação pode ser mediada por conversas, gestos e textos escritos. Administração total inclui o espaço, a rotina, os assentos, o currículo e o conhecimento do “eu”. O presente estudo considera este último, mas usa os seguintes termos: configuração, estrutura e andamento dos materiais instruídos. O conhecimento que o professor tem de seus alunos é um componente teórico essencial deste estudo.

A gestão da aula de música é diferente da gestão de aulas em áreas baseadas em conversação ou fala, como acontece nas aulas de língua, ciências sociais e matemática, em que o modo predominante de discurso é a discussão e a explanação, e a fala e a escrita são os principais canais de comunicação entre professores e alunos. Além disso, há diferenças na natureza dos assuntos, nas respostas exigidas dos alunos, nas habilidades necessárias à participação e nos canais de comunicação que professores e alunos usam para mediar as matérias e os assuntos não-verbais (Russell, J., 1995).

Nas aulas baseadas na conversação e na fala, é bastante comum haver indivíduos ou pequenos grupos trabalhando e discutindo, simultaneamente, em diferentes partes da sala. Os alunos podem discutir algo irrelevante ao projeto atual sem atrapalhar o fluxo da sala; falar e escrever constituem os principais canais de comunicação. Nas aulas de música, as atividades são geralmente colaborativas e os conceitos musicais são “realizados”, ou concretizados, através de comportamentos tais como cantar, bater palmas, gesticular e movimentar-se. Muito embora seja possível que o trabalho do indivíduo ou do pequeno grupo ocorra na aula de música,⁵ um modelo mais comum de aula de música é aquele em que o grupo colabora em prol de um objetivo musical compartilhado. Os alunos precisam observar as regras da “brincadeira”, ou então os objetivos do grupo poderão ser deturpados (Huizinga, 1955; Russell, J., 1995). Os professores de música ensinam às crianças as habilidades necessárias para expressarem ou realizarem conceitos como altura, duração e amplitude, e as ações das crianças revelam, imediata e continuamente, a evolução de suas habilidades de execução e sua compreensão do conceito ensinado, estando o sucesso da aula atrelado a cada aluno que realiza as ações exigidas em momentos

específicos. O professor monitora essas ações e as modifica quando necessário. Ele também escolhe os materiais apropriados e os meios de transmissão e realização da experiência musical, os passos e a seqüência da atividade construídos com base em habilidades preeexistentes, escolhe os *tempi* de execução que são apropriados aos materiais musicais e às habilidades percebidas dos alunos, calcula o potencial de seus alunos para produzirem as ações requeridas e dá à instrução um andamento que conduzirá a resultados satisfatórios (Russell, J., 1995).

A aula de música se desdobra de maneira diferente de outras aulas. De fato, Brophy (1993) argumenta que o ensino musical envolve comportamentos de ensino, características e atributos que são tão significativamente únicos que a supervisão de estagiários requer uma série distinta de critérios de avaliação. Tem havido, muito recentemente, uma emergência de pesquisas e textos especializados na gestão de sala de aula. A administração de interações sociais constitui uma preocupação para os investigadores. A pesquisa de Darrow (1999) nas salas de aula resultou em uma série de abordagens práticas de administração de problemas relativos aos comportamentos disruptivos. O estudo de Brigham (1994) sobre as maneiras como a administração da aula de música, a instrução e o comportamento do professor interagem e promovem um ambiente de aprendizagem produtivo e positivo levaram-no a propor técnicas de gestão para professores iniciantes e experientes. Os estudos de Chen (1996, 1997) sobre as habilidades de administração utilizadas por estagiários da educação infantil em Taiwan sugerem que a música é utilizada como estratégia: os estudos revelaram que tanto os alunos quanto os estagiários sentiram que a implementação de música e jogos constituiu a estratégia de administração mais satisfatória de todas. Buck (1992) concentrou-se nos comportamentos pouco apropriados dos alunos na aula de música, concebendo a disciplina em sala como um sistema de estratégias de prevenção e intervenção, criado para administrar o comportamento. As dicas de Zeiger (1996) para a gestão da sala de aula incluem: manter-se calmo e controlado, ignorar os comportamentos dos alunos “atrapalhadores”, meditar, manter uma atmosfera positiva, reforçar as regras, tomar as atitudes necessárias à manutenção da disciplina, estar preparado, mudar de direção quando necessário, realizar um período de orientação e salientar a importância da música. As pesquisas acerca da gestão da sala de aula tam-

⁵ Por exemplo, na aula de Betty Jo, uma das atividades requeria que cada criança se sentasse no chão e notasse os padrões rítmicos usando palitos de sorvete.

bém se focaram na relação entre os conteúdos e o tempo disponível ao professor. A investigação de Merrion (1990) sobre a maneira como os grandes professores de música mantêm a disciplina em suas salas de aula levaram-na a sugerir que a disciplina de música, em si, e o uso eficaz do tempo estimularam os ambientes de salas de aula. Ela concluiu que os professores peritos são habilidosos em estabelecer um balanço entre os objetivos musicais e as necessidades e interesses dos alunos, e que estes últimos respeitam o nível de conhecimento musical de seus professores, respondendo com entusiasmo às suas expectativas. O estudo de Merrion me parece ser o mais próximo da base teórica que proponho aqui.

Em seu guia de ensino de música na escola regular, Atterbury e Richardson (1995) oferecem “uma boa conversação sobre o bom ensino”. Eles explicam que “os educadores musicais eficazes mantêm as crianças ativamente engajadas em suas atividades musicais desde o momento em que chegam à porta da sala de música” (Atterbury; Richardson, 1995, p. 9). Para ilustrar o modo como os professores fazem isso, eles fornecem pequenos “recortes” dos momentos da aula, quando os professores peritos engajam o interesse das crianças. Nenhum dos textos aqui mencionados sobre a gestão de sala de aula inclui uma descrição aprofundada, ou um relato descritivo de uma aula inteira, e nem deriva ou está relacionado às experiências em salas de aula canadenses. Este artigo procura inquirir sobre a gestão da sala de aula através de uma análise descritiva de uma aula inteira. É importante compreender que o sucesso na administração da sala de aula é mais que uma série de técnicas (Palmer, 1990), e retratá-lo não é algo trivial. Um professor cujo temperamento é adequado ao ensino, mas que dispõe de poucos conhecimentos sobre disciplina, não está suficientemente equipado para honrar a matéria, ao mesmo tempo em que um professor dotado de conhecimentos de disciplina e de um repertório de técnicas pedagógicas, mas portador de um temperamento inadequado ao trabalho em sala de aula, não está equipado para honrar seus alunos. Um retrato holístico é ideal. Este estudo procura se iniciar com um retrato parcial, focado na estrutura, no conteúdo e no andamento da aula.

Base conceitual

Dois conceitos servem como base para esta investigação: o princípio de distúrbio das expectativas⁶ e o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. O primeiro é relevante ao andamento da

instrução e o segundo refere-se ao conteúdo e método de apresentação. O princípio de distúrbio refere-se à interrupção das expectativas dos alunos como estratégia para mantê-los alertas à fonte do estímulo e à promoção da concentração na atividade.

Jogos reativos de Jaques-Dalcroze

Entre os jogos eurítmicos propostos por Jaques-Dalcroze (1967) estão aqueles que Bachmann (1991) chamou de “reativos”. Nos jogos reativos os alunos prestam atenção aos estímulos musicais, que dirigem suas ações. O professor modifica o estímulo em momentos não antecipados pelos alunos; os alunos, por sua vez, precisam se manter alertas ao estímulo sonoro de modo a poderem reagir com ações apropriadas. A idéia é modificar constantemente o estímulo para que as ações dos alunos não se tornem automáticas e a concentração mantenha-se elevada. Um exemplo de jogo reativo é aquele em que o professor toca um pulso rítmico em um tambor, e a tarefa dos alunos é a de ouvir o som e dar um passo por batida e estar pronto para caminhar mais rapidamente ou lentamente, de acordo com as batidas do tambor, ou, ainda, de parar quando o som cessa e continuar andando quando do retorno do som do tambor. Não há pistas que permitam aos alunos predizerem quando o sinal será dado.

Numa aula, o princípio de reação é aplicado da seguinte maneira: o professor muda o foco ou a atividade assim que os alunos demonstram alguma compreensão, antes mesmo que o interesse desapareça. Essa estratégia incentiva os alunos a manterem-se atentos à atual tarefa e às novas demandas. Experiências prévias com essa estratégia terão ensinado os alunos que o estado de alerta é condição de participação nessa aula em particular. O professor perito monitora e avalia as respostas dos alunos e toma a decisão, com base neste processo, se deve ou não repetir a atividade, modificá-la ou iniciar algo novo. O professor mantém a atenção dos alunos conservando-os atentos às demandas musicais que se desdobram constantemente “do momento em que chegam à porta da sala de música” (Atterbury; Richardson, 1995, p. 9).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky oferece uma base para a compreensão do papel da intervenção (isto é, o papel do professor) no aprendizado da criança. Vygotsky

⁶ Este termo é meu.

(1962, 1978) explica que a compreensão do estágio de desenvolvimento da criança é necessário para tomarmos consciência não apenas das habilidades da criança num determinado momento, mas também para explorarmos os limites do potencial de aprendizagem da criança através de estratégias intervencionistas. A distância entre esses dois pontos é chamada de zona de desenvolvimento proximal. É no decorrer do trabalho às margens da competência da criança que o aprendizado acontece.

Nas experiências de Vygotsky, esse processo foi frequentemente conduzido de um para um, isto é, um pesquisador e um sujeito de pesquisa. Os bons professores compreendem as implicações de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal no contexto do trabalho coletivo. Eles avaliam o nível momentâneo da habilidade do grupo, calculam seu potencial de rendimento mediante instrução apropriada e, só então, preparam suas aulas. Os professores peritos sabem que a aula tem chance de ter sucesso somente se as tarefas conceituais forem programadas de acordo com a habilidade das crianças e se as tarefas físicas estiverem de acordo com suas capacidades de execução. O trabalho na zona de desenvolvimento proximal também envolve um repertório grande e vasto de músicas e atividades que estão ao alcance conceitual e físico das crianças, mas que são desafiadoras o suficiente para requererem concentração e esforço, e procede ensinando de modo que os alunos sejam atraídos pela matéria e atinjam um certo grau de maestria dos conceitos e habilidades.

O foco de grande parte da literatura sobre a gestão da sala de aula está na interação social dos alunos e professores. Uma busca na literatura de pesquisa não encontrou quaisquer estudos que tenham usado o princípio de Jaques-Dalcroze de distúrbio das expectativas como conceito abrangente da administração da sala de aula. Sob uma perspectiva dalcroziana, a ênfase recai sobre a matéria em si e sobre as técnicas de obtenção da compreensão, com ambas sendo vistas como inseparáveis. A revisão da literatura também não revelou ensaios e relatos que argumentassem em favor das idéias de Jaques-Dalcroze sobre a importância do engajamento e do desenvolvimento da atenção das crianças, tanto do ponto de vista da pesquisa visando a interpretação da gestão quanto de um guia prático e válido de assistência ao desenvolvimento de estratégias de administração da sala de aula. Além disso, nenhum dos textos supracitados examinou a relação entre o conteúdo e o andamento na gestão da sala de aula com base no conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento proximal.

Os seguintes pressupostos teóricos fundamentam este estudo. Os professores de música peritos manipulam a estrutura, o conteúdo e o andamento com maestria em sua forma de ensinar; seus conhecimentos estão calcados na disciplina de música; eles são peritos em assessorar as habilidades de seus alunos e em estimar seus potenciais de rendimento; eles sabem como escolher os repertórios e atividades musicais que desafiam e satisfazem seus alunos; eles aprenderam a reconhecer quando é prudente mudar de atividade ou o foco da atividade; eles modelam tais conhecimentos regularmente em sala de aula.

Metodologia

Escolhi como *design* um estudo de caso emergente, com foco nos elementos da estrutura da aula, nos conteúdos utilizados e no andamento da aula como componentes de uma estratégia generalizada de gestão de sala de aula. Todos os estudos de caso são delimitados (Merriam, 1988) e o caso pode ser uma escola inteira, uma sala de aula, um professor, uma aula ou um aspecto da aula. Os limites desta fase do estudo de caso são: a gestão em uma única aula de música de 30 minutos de duração com uma professora e para crianças de uma única série.

Para ganhar uma maior compreensão daquilo que constitui a boa gestão da sala de aula no caso específico do ensino musical, se faz necessária "uma boa conversa sobre bons professores" (Palmer, 1990). Estudos de caso podem proporcionar tais boas conversas e podem ser construídos a partir daquilo que a pesquisa quantitativa nos ensina sobre a eficácia no ensino. Os estudos de caso também complementam a literatura fornecendo retratos descritivos, contextuais e holísticos de professores de música peritos demonstrando sua arte em sala de aula. A boa conversa implica, parcialmente, uma linguagem descritiva que capta o bom ensino em situações naturais. Através dos estudos de caso, o pesquisador pode examinar, a fundo, alguns ou muitos aspectos da maestria do professor (Merriam, 1988). Uma "descrição densa" ou vivida (Ryle, 1949) convida o leitor a adentrar os mundos de tais professores, permitindo-os generalizar a partir de suas próprias experiências e, talvez, substituir antigas idéias por outras novas, que podem ser incorporadas em seus "menus" pessoais⁷ de estratégias de gestão de sala de aula.

Na condição de professora e orientadora de estágios, tive a oportunidade de ter uma série de conversas profissionais com Betty Jo no decorrer de três anos consecutivos. Essas conversas, os relatos orais e escritos dos estagiários e seu perfil de

diretora de coral amador me forneceram uma impressão geral de seus valores com respeito à música, às crianças e à educação musical. Esses valores, conforme pude vê-los, incluíam um comprometimento com o canto da boa música, com a formação das vozes cantadas dos jovens e com o desenvolvimento da habilidade de cantar em polifonia. Aprendi que o compromisso de Betty Jo com a educação musical ia muito além da escola, atingindo a comunidade ao seu redor, e que os alunos que passaram por sua sala de aula mantêm, até hoje, um grande amor pela música.

Em algumas das ocasiões em que visitei a escola Jubilee para fins de orientação dos alunos estagiários, conversei com Betty Jo sobre a possibilidade de filmar suas aulas. Expliquei a ela que os vídeos seriam úteis em meu trabalho de formação de professores e para fins de pesquisa. Betty Jo mostrou-se interessada em participar de tal projeto. Em abril de 1998, um pequeno financiamento de pesquisa foi disponibilizado, mas deveria ser utilizado até o final de maio daquele ano. Perguntei a Betty Jo se ela daria o seu consentimento para que minha monitora Elisabeth filmasse sua sala de aula. Elisabeth se situaria no fundo da sala de aula e focalizaria a câmara em Betty Jo, sempre seguindo os seus movimentos. A princípio, Betty Jo ficou um pouco apreensiva porque, conforme ela própria explicou, maio é uma época em que o ensino formal está mais ou menos concluído, os professores estão cansados e todos estão “desacelerando” e se preparando para a chegada das férias de verão. Apesar disso, ela concordou em deixar Elisabeth filmar suas aulas em uma manhã durante a primeira semana de maio. Especulei que o desejo de Betty Jo de contribuir para a educação de futuros professores superou sua relutância em ministrar uma aula intensiva em um período pouco ideal, como o final do ano letivo. O diretor da escola de Betty Jo apoiou por completo o projeto e se ofereceu para cuidar das questões referentes ao consentimento de participação das crianças no projeto de pesquisa junto aos pais. Enviei a ele os formulários e o projeto teve seu início.

A escola onde Betty Jo ensinava três dias por semana era uma escola inglesa⁸ com um programa forte de língua francesa, situada em um subúrbio multiétnico e multicultural de Montreal. A música era uma das matérias ensinadas em língua inglesa. Após anos de contrato como professora em tempo inte-

gral, um corte de orçamento fez com que Betty Jo adotasse um horário que lhe permitisse ministrar aulas de 30 minutos para todas as crianças do pré à 4ª série (do ensino fundamental), duas vezes por semana. As crianças de 5ª e 6ª séries tinham a opção de cantar como atividade extra-escolar no Coral das Crianças de South Shore, fundado e regido por ela. Dessa forma, conforme sua explicação, ela podia desenvolver habilidades e conceitos nas séries iniciais, e engajar as crianças, de forma voluntária, em atividades mais formais de execução⁹ musical nos anos seguintes.

O local

A sala de música retangular de Betty Jo é uma espécie de porão, localizada próxima à cantina. Uma grande janela, que cobre por completo uma das paredes da sala, proporciona uma luminosidade ampla. Ladrilhos em tons pastel cobrem o chão. A sala é equipada com um piano, uma lousa, uma carteira, um toca-discos com diversos LPs, um armário e uma série de instrumentos musicais que incluem pequenos instrumentos de percussão e instrumental Orff. Cada criança tem um escaninho onde são guardados materiais musicais e partituras. As carteiras dos alunos estão dispostas lado a lado, formando um U, cujo centro permite que os alunos se agrupem de diversas maneiras, sentados ou movimentando-se.

Os dados

Instrumentos metodológicos qualitativos, tais como relatos de observação participante, entrevistas e análise de documentos, foram usados para fins do presente estudo. Os conjuntos de dados incluíram gravações de quatro aulas, transcrições de fitas de vídeos, notas descritivas da pesquisa de campo escritas pela monitora, e relatos de quatro estagiários que observaram as aulas de Betty Jo e ministraram aulas na sua presença e sob sua supervisão por aproximadamente seis semanas. As fitas de vídeo captaram a linguagem e os gestos de Betty Jo, bem como as respostas das crianças; as transcrições fixaram os registros em papel para futuras investigações e análises, e as notas tomadas pela monitora forneceram descrições, observações e impressões gerais. Decidi usar os relatos de “Patricia”,¹⁰ uma estagiária que também estava se graduando em canto, porque suas observações continham descrições impressões pessoais e análises do modo de ensino

⁷ F. Benson, em entrevista concedida em 1999.

⁸ Desde a reestruturação das escolas do Quebec em virtude de línguas e não de religiões, a escola não é mais uma escola inglesa. Betty Jo ensina agora em uma outra escola da mesma comunidade.

⁹ “Performance” no original em inglês (N. de T.).

¹⁰ Obtive permissão dos estagiários, por escrito, para usar seus relatos como fontes de dados, e garanti que usaria apenas pseudônimos, muito embora a questão de identidade não fosse particularmente problemática para a maioria dos alunos.

nar de Betty Jo. Além disso, considerei o fato de que Patrícia estava estagiando em duas escolas, o que lhe permitiria fazer comparações entre diferentes abordagens pedagógicas.

Elisabeth¹¹ foi a monitora que fez a jornada até a sala de Betty Jo, numa manhã do mês de maio. Ela montou a filmadora de 8mm num tripé no fundo da sala (na parte inferior do U) e a manteve centrada em Betty Jo a maior parte do tempo. As crianças estiveram sempre no campo de visão, porque Betty Jo se posicionou sempre no centro delas. Elisabeth filmou quatro aulas de 30 minutos para o pré e séries 1, 3 e 4, que aconteceram consecutivamente e sem qualquer pausa, e preparou, subseqüentemente, as transcrições preliminares das quatro aulas registradas em vídeo. Em suas transcrições (em itálico) Elisabeth descreveu os eventos, escreveu algumas das melodias, letras e ritmos das diversas canções e atividades, e descreveu as ações que acompanhavam as músicas, sempre incorporando suas observações e impressões pessoais. Após revisar todas as fitas por duas vezes e ler as transcrições diversas vezes,¹² decidi concentrar a análise na aula da 1ª série porque gostei do fluxo de energia entre Betty Jo e as crianças e da variedade de atividades e configurações da aula. Mais tarde, Betty Jo me confidenciou que esta era uma classe especialmente “boa”, em que os alunos se “davam muito bem”.

Aqui há alguns extratos das transcrições realizadas por Elisabeth. Ela descreveu o modo como Betty Jo monitorou as vozes individual e socializou com as crianças: *“Agora a professora pede aos alunos que cantem em duplas, e mais tarde em trios.”* Ela também notou suas estratégias para o desenvolvimento da voz: *“Ela sempre sobe mudando de tonalidade”,* e avaliou as respostas das crianças: *“Todos repetem de forma bonita ao som que ela faz”.* Aqui e acolá, Elisabeth transcreveu as palavras¹³ de Betty Jo; um aspecto qualitativamente diferente da transcrição captou o uso do registro vocal típico de professores de música (Russell, J., 1995) por Betty Jo, e ficou evidente sua insistência na participação ativa de todas as crianças: *“Não vi ninguém bater palmas. Batam palmas, por favor!”*

A dissecação e posterior análise da transcrição feita por Elisabeth foi um recurso alternativo do processo de interpretação, baseado nas impressões e observações de Elisabeth e nos meus próprios conhecimentos de música e de ensino musical. Acrescentei alguns detalhes à transcrição de Elisabeth, incluindo as palavras de canções que estavam faltando e as descrições das atividades.¹⁴ A transcrição foi segmentada em “unidades de análise” (Vygotsky, 1962, 1978), cada qual constituindo uma atividade musical distinta, com inícios e terminações claras, e um foco claramente identificável. O procedimento de análise revelou os inícios e terminações das unidades, bem como os momentos de transição. Cada unidade incluiu materiais já conhecidos das crianças, suas extensões e novos materiais. As transcrições foram colocadas no lado esquerdo de cada página, deixando o espaço do lado direito livre para o processo analítico.

O processo analítico incluiu a identificação dos materiais utilizados e o tema central, as habilidades necessárias, o tipo de atividade, os sujeitos da atividade, a configuração da sala e os recursos audiovisuais empregados. Também estiveram envolvidas a identificação dos elos lógicos e conceituais entre as atividades e a “desconstrução” da estrutura da aula. Ao mesmo tempo, o processo interpretativo envolveu a tentativa de propor conclusões, considerando interpretações alternativas, levantando questões e referindo-se, de acordo com a necessidade, às fitas de vídeo e à transcrição.

Esse processo recursivo revelou, rapidamente, a complexidade e a profundidade da aula de 30 minutos. A análise da aula revelou a variedade e o alcance dos conceitos e habilidades em que estiveram engajadas as crianças. Dar um passo atrás, com a finalidade de ver a aula como um todo, permitiu que emergissem padrões do modo de ensino de Betty Jo e a intensidade do andamento de sua aula. Durante esse processo, tornou-se evidente a relação entre estrutura, conteúdo, andamento e gestão.

Os resultados da análise foram dispostos na Tabela 1, a seguir. Cada linha representa uma unida-

¹¹ O inglês é a segunda língua de Elisabeth. Menciono isso aqui porque cito, freqüentemente, algumas passagens de seu relato que contém construções gramaticais esdrúxulas e erros de ortografia. Com o intuito de preservar as idéias de Elisabeth, tomei a liberdade de não editar seus relatos.

¹² Em uma análise preliminar.

¹³ Neste estudo não houve uma transcrição literal do uso da linguagem por Betty Jo, já que este não era o foco principal da investigação.

¹⁴ Nesta fase do estudo, o objetivo da transcrição foi o de registrar as letras, melodias e ações das canções e jogos musicais e as abordagens pedagógicas que constituíram o conteúdo da aula. O discurso verbal de Betty Jo será transcrito e analisado em uma fase posterior do projeto, o que dará uma maior profundidade ao relato.

de de análise. A coluna 1 demonstra os materiais musicais da unidade e seu tema central; a coluna 2 denota as habilidades necessárias às crianças para participarem da aula; a coluna 3 ilustra os sujeitos

das atividades e a configuração utilizada; a coluna 4 mostra o objetivo da atividade e a coluna 5 indica o elo temático entre as unidades.

Tabela 1: Detalhes da aula de Betty Jo para a 1ª série

MATERIAIS MUSICAIS E TÓPICOS CENTRAIS	TAREFAS	PARTICIPANTES DA ATIVIDADE E CONFIGURAÇÃO	OBJETIVOS	ELOS CONCEITUAIS OU TEMÁTICOS
<i>Bom Dia, Crianças</i> Terça menor.	Cantar.	Todos, em conjunto. Sentados em círculo.	Cumprimentar. Aquecer as vozes. Repetir alturas corretamente.	
<i>Iu-Ru Laura</i> Terça menor (+ melodia estendida).	Cantar, repetir alturas em mudanças e tonalidades.	Todos, sentados em círculo.	Cumprimentar. Aquecer as vozes. Repetir alturas corretamente.	Extensão da atividade anterior. Elo: sol-mi.
<i>Cuco, Quem és Tu?</i> Terça menor.	Cantar, repetir alturas em mudanças de tonalidades.	1) Individualmente; 2) em duplas; 3) em trios; 4) em grupos maiores. Sentados em círculo.	Desenvolver a habilidade individual de repetir alturas corretamente.	Extensão das atividades anteriores. Elo: alturas.
<i>Às Vezes sou Muito Grande (a).</i> Alturas nos registros grave, médio e agudo.	Cantar e mostrar as diferenças de registro usando gestos corporais.	Todos, em conjunto. Amontoados, sentados ou acorados.	Discriminar entre os diferentes registros.	Material novo; atividade nova. Elo: alturas.
<i>Às Vezes sou Muito Grande (b).</i> Alturas nos registros grave, médio e agudo.	Ouvir e mostrar as diferenças de registro movimentando os braços.	Todos, em conjunto. Em pé no círculo.	Discriminar entre os diferentes registros.	Extensão da atividade anterior. Mudança de configuração e de ações.
<i>Vá Embora, Chuva, Agora (a).</i> Terça menor + ritmo.	Cantar.	Todos, em conjunto. Sentados em círculo.	Reconhecer a melodia cantada sem a letra.	Extensão das atividades anteriores. Elo: sol-mi.
<i>Vá Embora, Chuva, Agora (b).</i> Mostrar intervalo, notar ritmos.	Entoar. Ta Ta TiTi Ta.	O professor pergunta para a classe: "O que devo fazer?" Sentados em círculo.	Fazer conexões entre alturas (sons graves e agudos) e os símbolos escritos.	Extensão da atividade anterior. Elo: alturas graves e agudas; ritmo.
<i>Bingo</i> Ritmo.	Cantar. Bater palmas.	Todos, em conjunto.	Vivenciar o ritmo. Desenvolver o ouvido interno; bater palmas no lugar das letras.	Elo com a atividade anterior: padrões rítmicos.
<i>Palma, Palma, Palma (a).</i> Ritmo.	Cantar. Bater palmas.	Todos, em conjunto.	Vivenciar padrões rítmicos.	Elo: padrões rítmicos.
<i>Palma, Palma, Palma (b).</i> Fraseado, forma.	Dançar.	Todos, em duplas. Duas filas paralelas, olhando para o parceiro.	Vivenciar pulso e fraseado, através do movimento corporal.	Extensão da canção anterior. Elo: padrões rítmicos.
<i>Palma, Palma, Palma (c).</i> Ritmo.	Escrever a notação.	Trabalho individual, crianças espalhadas pela sala, sentadas no chão.	Escrever a simbolização dos padrões rítmicos.	Extensão da atividade anterior. Elo: padrões rítmicos.
<i>Eu Tenho um Gatinho</i> Escala: ascendente e descendente; ritmo; diminuendo.	Cantar. Mostrar os graus da escala com o corpo.	Todos, em conjunto.	Puro prazer. Dar início ao encerramento da aula.	Nenhum elo em particular.
<i>Velas Brilhando</i> Canção.	Cantar e segurar uma vela imaginária.	Todos, em conjunto.	Restauração da tranquilidade. Encerramento e saída.	Nenhum elo em particular.

Resultados

Treze atividades musicais distintas, ou unidades, constituíram a aula. As crianças cantaram um total de nove canções: 1) *Bom Dia, Crianças*; 2) *Lu-Ru Laura*; 3) *Cuco, Quem és Tu?*; 4) *Às Vezes sou Muito Grande*; 5) *Vá Embora, Chuva, Agora*; 6) *Bingo*; 7) *Palma, Palma, Palma*; 8) *Eu Tenho um Gatinho*; 9) *Velas Brilhando*. Elas dançaram ao som de uma gravação de *Palma, Palma, Palma*. O padrão semínima – semínima – 2 colcheias – semínima foi o elo temático que ocorreu nas canções 1, 3, 5, 6 e 7. O intervalo de terça menor apareceu nas canções 1, 2, 3 e 5. A melodia da canção 8, *Eu Tenho um Gatinho*, foi cantada subindo e descendo na escala maior, sendo a frase descendente cantada em diminuendo.

A aula de 30 minutos teve três seções estruturais distintas que chamei de introdução, conteúdo básico da aula e encerramento, de acordo com suas funções. A seção introdutória durou cerca de 3 minutos, a seção central (de conteúdo básico) durou uns 24 minutos, e a seção de encerramento durou outros 3 minutos. As crianças estiveram engajadas em ações ou pensamentos musicais em todos os momentos. Na seção introdutória as crianças e a professora cantaram canções conhecidas de boas vindas que assinalaram o início da aula, estabelecendo um senso de objetivo, aquecendo as vozes infantis e dando início ao processo de socialização das crianças enquanto cantoras. Na seção central Betty Jo trabalhou no reforço de conceitos e habilidades musicais já conhecidas, e, construindo o conhecimento a partir de materiais conhecidos, introduziu os conceitos de altura e duração relativas usando a lousa e o chão para demonstrar a notação. As canções utilizadas continham padrões rítmicos e intervalares, que as crianças estavam aprendendo como um sistema de notação por representações gráficas. O encerramento da aula se deu através de duas atividades. Na primeira, as crianças cantaram uma canção com gestos divertidos, para o fascínio da pesquisadora que registrou tudo em sua filmadora. Na segunda atividade, as crianças saíram em silêncio da sala de aula enquanto cantavam a “canção da vela”, que requeria que elas segurassem uma vela imaginária. Para isto elas tinham de andar cuidadosamente para que a chama da vela não se apagasse.

As canções e as danças constituíram o conteúdo principal, e o canto e o movimento foram os modos predominantes da experiência. As crianças expressaram uma série de conceitos musicais através de uma variedade de atividades e habilidades. Os conceitos incluíram a diferenciação entre notas agudas e graves, e entre agrupamentos de durações

diferentes. Elas expressaram sua compreensão desses conceitos através do canto, da vocalização, do bater palmas, do movimento, da dança e da notação. Através de suas vozes, elas imitaram as alturas ouvidas e usaram as mãos para bater padrões rítmicos ouvidos anteriormente e que estavam representados graficamente. Elas também substituíram as palmas por palavras e demonstraram suas percepções de alturas relativas com gestos corporais.

As crianças participaram das diversas atividades musicais em configurações variadas. Elas não usaram cadeiras em nenhum momento, mas sentaram-se em um círculo no chão, sentaram-se em grupos, ficaram aglomeradas em pé, formaram linhas paralelas e ficaram em pé no círculo. Betty Jo movimentou-se do piano à lousa e ao círculo, e depois aos pequenos grupos. Ela ajoelhou-se ao lado de cada criança sentada no chão, enquanto esta notava os padrões rítmicos da canção conhecida e dançava com os palitos de sorvete, e ainda dançou com uma criança que não tinha parceiro.

Discussão

Estrutura

As seções de abertura e encerramento estruturaram bem a parte central, de conteúdo básico da aula. Cada uma das seções teve uma função importante no decorrer da aula. A introdução teve um valor social e musical, pois assinalou o início da aula e ajudou as crianças a ajustarem-se rapidamente às tarefas da aula de música. No decorrer da seção de conteúdo básico as crianças vivenciaram conceitos e habilidades musicais. O encerramento marcou o final da aula e também teve uma função social. O ato de cantar para a pesquisadora e sua filmadora permitiu que as crianças demonstrassem suas habilidades, e a saída silenciosa ajudou-as a fazer a transição entre as configurações, expectativas, atividades e discursos da aula de música aos mesmos elementos da aula seguinte. As crianças pareciam saber o que se esperava delas e não houve momentos de confusão.

Conteúdo

A variedade foi um elemento significativo dessa aula e, ao mesmo tempo, houve um senso de *Gestalt* ou totalidade. A aula incluiu tantas atividades, materiais, configurações, conceitos e habilidades que, ao olharmos apenas para o elenco de atividades, podemos ter uma falsa impressão de que foi demasiado fragmentada ou que faltou coerência. Contudo, não foi este o caso. O que importa aqui não é o número de atividades, mas sim a unidade e a lógica que criaram unidade na variedade. A unida-

de foi atingida através da presença do padrão rítmico que ocorreu em diversas unidades, e a variedade foi alcançada pela alternância entre os trabalhos individuais e em grupo, através da mudança de tipos de demanda e atividade, e pela realização destas últimas em diferentes configurações. Os elos temáticos garantiram que as transições ocorressem de forma suave, e uma atividade fluiu naturalmente na próxima. Aqui, novamente, as respostas positivas das crianças a cada nova tarefa sugerem que elas compreenderam rapidamente o que era esperado delas, o que fez com que pouco tempo da aula fosse perdido com explicações.

Muitas vezes a tarefa permaneceu a mesma e o material mudou. Por exemplo, quando as crianças cantaram *Às Vezes sou Muito Grande*, a tarefa era demonstrar com gestos qual o registro em que se encontrava a última nota cantada pela professora: grave, médio ou agudo. As crianças ficaram em pé e esticaram os braços para o alto quando a última nota cantada por Betty Jo foi a tônica superior; elas se agacharam quando Betty Jo cantou a tônica inferior; e permaneceram em pé com as mãos na altura dos ombros quando a última nota era a dominante. Depois disso, elas sentaram-se no chão e ouviram as três notas cantadas em alternância, indicando sua posição com movimentos de braços.

Outras vezes o material permaneceu inalterado; o que mudou foi a demanda. Por exemplo, as crianças cantaram primeiro os versos e o refrão de *Palma, Palma, Palma* juntas, e bateram o ritmo das palavras. Em seguida, dançaram ao som da canção com um colega, e, por fim, trabalharam sozinhas no chão, usando os palitos de sorvete para representar o ritmo das palavras do verso.

Portanto, Betty Jo apresentou às crianças uma variedade ampla de tarefas musicais, físicas e sociais desafiadoras, que estavam apropriadas à faixa etária e ligadas, de maneira lógica, por temas, tarefas e materiais musicais. Diversas configurações físicas foram usadas, e os alunos tiveram de estar alertas para as mudanças de foco e posicionamento. Num determinado momento eles permaneceram sentados em círculo, e, no momento seguinte estavam em pé, e em seguida se olhavam frente a frente em filas, depois se sentaram em qualquer canto da sala para, finalmente, se aglomerarem no fundo da sala. Ferramentas de auxílio incluíram o piano, a lousa, discos e palitos de sorvete. O andamento foi rápido e as transições pareciam naturais, “sem costuras ou amarras”.

Andamento

Este é o tópico mais difícil de abordar, por se tratar de um sujeito que não é facilmente descrito. Patricia foi designada para duas escolas elementares e, portanto, teve a oportunidade de trabalhar com Betty Jo e com a professora da outra escola. Em seu relato, ela apontou que a outra professora “ensina uma canção e uma atividade por aula, fazendo a aula andar mais lentamente [que a aula de Betty Jo]”. Ter à disposição uma variedade de atividades apropriadas às diversas faixas etárias, calibrando a aula aos interesses e habilidades dos alunos, e saber quando mudar o foco ou atividade são dois elementos importantes no andamento da aula de Betty Jo, que, portanto, fazem parte de sua estratégia de gestão de sala de aula. Ao mesmo tempo em que um grande número de atividades em si não aponta para um bom andamento da aula, ele sugere um andamento rápido. Entretanto, uma mera observação da variedade de atividades não é suficiente para ganharmos uma compreensão do andamento da aula de Betty Jo. Seria fácil concluir que as crianças estão sendo apenas entretidas ou distraídas. Ou poderíamos pensar, ainda, que os desafios eram difíceis demais e, portanto, a mudança de uma atividade à outra ocorreu por mera necessidade.

Na aula de Betty Jo para a 1ª série houve poucos momentos em que as crianças não estavam concentradas nas tarefas musicais. Ela movia-se de uma atividade à outra nos momentos em que diversas crianças demonstravam ter compreendido o conceito ou desenvolvido bem a habilidade. Há um momento em que é prudente mudar de atividade. Ao mudar cedo demais, não há tempo suficiente para curtir a atividade; ao mudar tarde demais, há o risco da perda da atenção das crianças. A experiência de Betty Jo em reconhecer o momento exato de mudança foi evidente. Ela conectou cada atividade de modo lógico e contínuo, um bordado sem costuras (ou amarras) das linhas musicais da tapeçaria da aula. As crianças deveriam concentrar-se a cada nova atividade para terem uma boa participação na atividade. No entanto elas não permaneceram em uma tarefa por muito tempo, fazendo com que suas respostas se tornassem automáticas. Antes disso acontecer, Betty Jo conduziu-as de maneira suave à nova série de tarefas. As crianças, por sua vez, deveriam prestar atenção para não “ficarem para trás”.

Patricia explicou aquilo que aprendeu sobre andamento após observar e ministrar aulas sob a orientação de Betty Jo: “Eu sei agora o momento de desistir de tentar ensinar uma canção nova quando os alunos estão loucos para levantar e se movimen-

tar.” Para ser capaz de manter um bom andamento, é necessário ter, em mãos, um repertório substancial de materiais e idéias a serem implementadas. Conforme Patricia relatou, o professor precisa ser capaz “de escolher uma atividade que vá de encontro às necessidades de uma classe em particular, num dia em particular”. O grande repertório de canções, atividades e jogos musicais desta curta aula equiparam Betty Jo com os recursos necessários para engajar o interesse da classe de 1ª série, naquele dia em particular.

O que também contribuiu com o andamento rápido de Betty Jo foi seu uso sucinto e econômico da linguagem verbal. Suas instruções foram claras, concisas e diretas, e ela evitou o uso de explicações longas; como evidência disso, as respostas das crianças indicaram pouquíssimas incompreensões e nenhuma perda de interesse.

O seguinte excerto, extraído do relato de Patricia, ilustra bem o foco de Betty Jo nos materiais musicais. Nesta abordagem centrada na matéria, as crianças são engajadas à essência da disciplina. As crianças não estão ali para serem entretidas, mas sim para aprenderem conceitos e habilidades musicais. Patricia escreve:

Seu modo de lidar com as crianças e o nível musical que ela consegue atingir com alunos tão pequenos é incrível [...] Ela parece ensinar primordialmente através de canções. Contudo, a maneira como ela ensina as canções é bastante interessante. Ela primeiro canta para elas, fazendo com que prestem atenção em alguns aspectos como o significado das palavras ou se a melodia sobe ou desce em algum ponto específico [...] Ela pede que elas mostrem o contorno melódico fazendo gestos com as mãos. Ela nunca dá respostas; ao invés disso, as conduz à conclusão. Ela é uma educadora musical formidável, e, em um único dia, eu aprendi muito sobre a área. Ela parece incorporar muitas atividades e jogos em suas aulas para manter alto o nível de interesse. (Relato de Patricia, outubro de 1997).

O resumo de Elisabeth sobre suas impressões da aula também nos fornece uma compreensão adicional das respostas das crianças à escolha de materiais, atividades, ritmo de apresentação de materiais e andamento da aula:

[...] foi um período sem paradas. A maneira como ela passa de uma atividade à outra é incrível. As crianças não têm tempo de se distrair ou ficar entediadas. Elas a seguem com muito interesse e são muito cuidadosas em seus atos.

[...] o canto é onipresente, e sua maneira de conduzir a aula é tão viva e precisa que as crianças não conseguem perder nada.

[as crianças] devem ter trabalhado muito intensamente para serem tão boazinhas, nesta manhã! No momento em que faz uma pergunta, elas já sabem a resposta e demonstram estar realmente interessadas.

Uma outra dimensão importante da estratégia geral de gestão de sala de aula de Betty Jo é que ela não hesita em ficar fisicamente próxima das crianças. Ela conduz as experiências musicais com firmeza e amizade, e colabora com as crianças nas atividades. Ela abordou as crianças no plano físico: sentou-se com elas, ficou no meio delas, cantou com elas, executou as ações com elas, ajoelhou-se com elas e dançou com elas. Sua disposição em participar *com* as crianças foi um componente importante da sensação de sucesso dessa aula. Elisabeth escreveu a seguinte conclusão ao seu relato:

O fato de que ela fica em pé e se aproxima frequentemente das crianças faz com que sua maneira de ensinar seja mais presente e esteja mais próxima das crianças [...] Ela não tem medo de *estar com* as crianças, como se ela própria fosse uma criança! Mas ela nunca perde o rumo, sua mente tem um plano de ação e ela sabe exatamente para onde está indo. Ela está sempre sorridente e com uma atitude firme. Ela também tem um comportamento justo com todo mundo, e presta atenção para que ninguém seja deixado de lado. Todos precisam realmente estar ali presentes. Foi uma aula excelente!

Resumindo

A estrutura na aula de Betty Jo serviu funções sociais e musicais, e proporcionou um sentido de ordem e objetivo; os conteúdos escolhidos por ela sugeriram uma estratégia geral de diversidade dentro da unidade, e o andamento de sua instrução pôde proceder em uma velocidade intensa por conta da lógica da estrutura e dos conteúdos. A disciplina de música esteve no centro da aula e as atividades escolhidas foram conduzidas em um contexto altamente social que foi satisfatório, tanto para as crianças quanto para a professora. Os cumprimentos cantados no início da aula indicaram a natureza não-verbal da aula de música e incentivaram o sentido de identidade de grupo nas crianças. Eles também sinalizaram para as crianças a natureza das expectativas na aula de música. A coerência foi alcançada pela tecelagem dos materiais temáticos recorrentes através da “tapeçaria da aula”, apresentando idéias antigas em novas formas. Uma mistura de canções, danças e jogos, baseados em uma variedade de habilidades como cantar, bater palmas e movimentar-se, em que usavam configurações diferentes, oferecia variedade e mantinha o interesse das crianças. O trabalho em duplas exigiu que as crianças interagissem, olho no olho, e indicassem o colega com quem gostariam de cantar, e trouxe as crianças para a atividade, promovendo a integração social e incentivando o foco na tarefa. A introdução de materiais previamente conhecidos e sua manipulação de diferentes maneiras, o balanço entre os materiais conhecidos e os novos e a seqüência apropriada ao aprendizado garantiram que as crianças po-

diam lidar com os conceitos e habilidades, e, portanto, podiam ter alguma satisfação dessas conquistas. O adentrar no espaço físico das crianças e a participação com elas nas atividades transmitiu a mensagem que a professora também achou as atividades válidas e agradáveis.

Conclusões

Para falar inteligentemente sobre a maneira como os professores de música peritos lidam com a gestão da sala de aula é importante observar não apenas os comportamentos e interações sociais, mas também como o professor estrutura a aula, os conteúdos abordados, seus objetivos e inter-relações, e a implementação e o andamento da aula. A escolha de materiais e tarefas e o planejamento para obter coerência e seqüência lógica, usando uma variedade de configurações e movendo-se, sem atrasos, de atividade em atividade e de tarefa em tarefa, ajudam a manter as crianças em estado de alerta e bem concentradas nas exigências de cada tarefa.

Criando um “clima de confiança”

Experiências positivas anteriores com o professor de música têm um valor de prognóstico: os alunos passam a pressupor que continuarão a ter satisfação em suas experiências musicais. Betty Jo é habilidosa na manutenção do interesse e do envolvimento de seus alunos nas atividades propostas. Ela cria aquilo que chamo de “clima de confiança”, reduzindo, portanto, a freqüência ou a probabilidade de ser interrompida por um aluno.

Betty Jo combina todo o seu conhecimento da música e dos materiais musicais, de estrutura e andamento da aula com uma compreensão muito particular das crianças e de suas respostas em contextos coletivos de aprendizagem. A aula de Betty Jo é o que Palmer (1990) chamaria de uma aula centrada na matéria, isto é, a música está no centro da aula; alunos e professor exploram seus mistérios e suas maravilhas em um contexto que é altamente social. Uma aula centrada na matéria é diferente de uma aula centrada no social, em que a coesão social seria o fim e as atividades musicais o meio, conforme ocorre em Chen (1996, 1997). Neste caso, o prazer deriva de um engajamento íntimo com os materiais junto com os colegas de sala, amigos e um professor entusiasta. O aparente amor pela música e pelas crianças demonstrado por Betty Jo conduz sua maneira de ensinar: sua estratégia de gestão de sala de aula inclui o conhecimento do potencial de resposta de suas crianças, sabendo o que ensinar e quando e em qual direção mover-se para mantê-las felizes e engajadas. Amar a música e as

crianças não é suficiente: em sua aula, o foco central está no conteúdo, e a maneira como ela o apresenta mantém as crianças atentas. Na aula de Betty Jo, a música ocupa um lugar de honra, e o respeito pela matéria torna importante o trabalho das crianças.

Há conseqüências de longo prazo em uma estratégia criativa e dinâmica de gestão de sala de aula que honra tanto a matéria quanto as crianças. Ver as crianças por 30 minutos duas vezes por semana, num horário predeterminado, constitui um limite temporal e contextual que requer que o professor desenvolva um programa de instrução musical que seja duradouro e a longo prazo, que seja bem estruturado e concebido em bases sólidas. Além disso, considerando que o professor especialista vê as crianças apenas em horários fixos e predeterminados, quando precisa “fazer” música independentemente se a dinâmica da sala parece “boa” ou não, isso requer que o professor elabore e conduza aulas de música que atraiam as crianças. O professor precisa ser habilidoso em criar experiências positivas, semana após semana, de modo que as crianças saibam que as aulas de música têm tudo para valem a pena. Além disso, se o professor espera atrair seus alunos para uma atividade musical extracurricular, como Betty Jo faz com seu coral em horário extra-escolar, é importante que desenvolva não apenas as habilidades musicais e o conhecimento conceitual, mas que também tenha uma atitude positiva diante do fazer musical. Os professores de música são peças-chave na cultura musical das comunidades; eles podem muito bem erguer a fundação para uma vida inteira repleta de hábitos musicais, valores e disposições entre os membros da comunidade.

Implicações para a formação de professores de música

Importância de um embasamento teórico

Conhecer quando e como se mover de uma tarefa à outra (Atterbury; Richardson, 1995) é uma arte inerente à sensibilidade humana que provém da experiência, da compreensão, da intencionalidade e da observação, mas ter uma fundamentação teórica e ser consciente da mesma também é essencial. Nas discussões acerca da gestão da aula de música é importante começarmos a desenvolver um embasamento teórico junto aos estagiários, que poderá guiá-los em suas experiências de observação, planejamento de aulas, implementação de atividades e processos reflexivos. O princípio de distúrbio através dos jogos reativos proposto por Jaques-Dalcroze é um construto teórico bastante útil na com-

preensão do andamento da instrução e de como este está ligado à estrutura e ao conteúdo.

O conhecimento das habilidades das crianças no momento, e o cálculo do limite de sua competência, é importante para a seleção do material e andamento da aula. A teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal em um contexto social é outro construto teórico importante que pode estruturar o desenvolvimento desse importante conhecimento por parte do professor. Ele pode guiar os estagiários ao sensibilizá-los sobre seu papel no desenvolvimento dos alunos, e ajudá-los a compreender como o conhecimento da matéria por parte dos alunos e o andamento da instrução convergem em contextos sociais.

Proponho que a aula de Betty Jo para a 1ª série seja um modelo de implementação de construtos teóricos discutidos neste artigo, e que esses construtos são apropriados para guiar os estagiários em suas discussões sobre gestão da sala de aula. Usando tal modelo como guia, os estagiários podem analisar as descrições contidas em estudos de caso e gravações em vídeo de professores peritos em ação, podendo usar tais conhecimentos para ajudá-los a ingressar no campo de trabalho.

Investigações futuras

O foco deste artigo recaiu sobre a estrutura, o conteúdo e o andamento de uma aula de Betty Jo para a 1ª série. Outros valores e habilidades que ela traz para a aula foram citados apenas de forma periférica: o entusiasmo com que ela ensina, seus valo-

res diante da música e das crianças, suas técnicas para lidar com comportamentos disruptivos. Essas qualidades não podem ser deixadas de lado quando falamos sobre a gestão da sala de aula adotando uma estratégia holística. Além disso, falta a “voz” de Betty Jo neste relato; as próximas etapas deste projeto incluirão uma tentativa de captar sua voz. Uma investigação das perspectivas de Betty Jo sobre sua própria gestão de sala de aula, e uma análise dos múltiplos discursos (linguagem e símbolos gráficos, por exemplo) que ela emprega para mediar os eventos musicais em sua sala de aula completarão o estudo de caso sobre Betty Jo. Seria útil desenvolver uma literatura descritiva de estudos de caso sobre professores de música peritos, de modo que as comparações das estratégias de gestão de sala de aula pudessem ser feitas a partir da perspectiva da intersecção entre a matéria, o conhecimento dos alunos e o andamento da instrução. O desenvolvimento de um banco de dados de fitas de vídeo de professores em ação também seria muito valioso para fins de estudo e comparação.

Os contextos culturais das salas de aula também são importantes nos estudos de gestão da aula de música. Compreender a cultura onde se desdobram os fenômenos da sala de aula é essencial para um conhecimento mais aprofundado dos comportamentos de alunos e professores. Cada escola pode ser considerada uma microcultura (Wolcott, 1992), e os estudos comparativos entre culturas serão muito úteis para ajudar-nos a explicar os encaixes culturais contidos nas estratégias de gestão de salas de aula.

Referências

- ARENDS, R. *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill Companies., 1997.
- ATTERBURY, B.; RICHARDSON, C. *The experience of teaching general music*. New York: McGraw-Hill, 1995.
- BACHMANN, M-L. *Dalcroze today: an education through and into music*. Trans. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana-Champaign, v. 118, p. 1-20, Fall 1993.
- BRIGHAM, Frederick J. *Instruction and classroom management: a combination that is music to your ears*. Saint Louis, MO, 1994.
- BROPHY, Tim. Evaluation of music educators: toward defining an appropriate instrument. *ERIC Document*, Washington DC, n. 375029, p. 133-148, 1993.
- BUCK, G.H. Classroom management and the disruptive child. *Music Educators Journal*, Reston, v. 79, n. 3, p. 36-42, 1992.
- BYO, J. L. Recognition of intensity contrasts in the gestures of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 38, n. 3, p. 157-163, 1988.
- CANGELOSI, J. *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. New York: Longman, 1993.
- CHEN, Ya-Mei. *A study of order-managing skills used in group activities by early childhood student teachers in Taiwan*. Trabalho apresentado por ocasião da Conferência Anual da Sociedade Norte-Americana de Pesquisas Educacionais. New York, 1996.
- _____. *A study of kindergarten teachers' evaluation of order-managing skills used in group activities by early childhood student teachers in Taiwan*. Trabalho apresentado por ocasião da Conferência Anual da Sociedade Norte-Americana de Pesquisas Educacionais. Chicago, 1997.
- CLIFTON, R. A. *Authority in classrooms*. Scarborough, Ont.: Prentice-Hall Canada, 1993.
- DIGIULIO, R. C. *Positive classroom management: a step-by-step guide to successfully running the show without destroying student dignity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995.

- DUKE, R. A.; PRICKETT, C.A.; JELLISON, J. A. *Empirical description of the pace of music instruction*. Trabalho apresentado por ocasião do XII Simpósio de Pesquisa sobre Comportamento Musical. San Antonio, TX, 1997.
- JAQUES-DALCROZE, E. *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society, 1967.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Beckenham: Ken Nicholas Publishing, 1983.
- EPANCHIN, B. C. *Constructive classroom management: strategies for creative positive learning environments* Pacific Grove, CA: Brooks: Cole Pub. Co, 1994.
- GOOTMAN, M. E. *The caring teacher's guide to discipline: helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- JONES, V. F. *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- KAMEENUI, E. J. *Instructional classroom management: a proactive approach to behavior management*. White Plains, NY: Longman, 1995.
- KERR, M. M. *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1998.
- McGILL UNIVERSITY. *Survey of teacher education programs: study documents and evaluation of the Faculty of Education*. Montréal, 1994.
- MERRIAM, S. B. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- MERRION, Margaret. How master teachers handle discipline. *Music Educators Journal*, Reston, v. 77, n. 2, p. 26-29, 1990.
- _____. Classroom management for beginning music educators. In: SPRUCE, Gary (Ed.). *Teaching music*. London: Routledge: Open University, 1996. p. 43-67.
- NELSEN, J. *Positive discipline in the classroom*. Rocklin, CA: Prima Publishers, 1997.
- PALMER, P. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- PARTIN, R. L. *Classroom teacher's survival guide: practical strategies, management techniques, and reproducibles for new and experienced teachers*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education, 1995.
- RANALLO, J. *Student conduct management: the passionate side of teaching*. Vancouver: EduServ Education Library, 1997.
- RINNE, C. H. *Excellent classroom management*. London: Wadsworth Pub. Co, 1997.
- ROSENSTRAUCH, H. *Essays on rhythm, music, movement*. Pittsburgh, PA: Volkwein Bros., Inc, 1993.
- RUSSELL, J. An investigation of the role of language in student conductors' comprehension and construction of musical meanings in practicum settings. Tese de doutorado não-publicada. McGill University, 1995.
- _____. Contexts of music classroom management. *Arts and Learning Research Journal*, Seattle, v. 16, n. 1, p. 197-225, 1999/2000.
- RUSSELL, M. T. *Beating boredom, creating interest*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1997.
- RYLE, G. *The concept of mind*. London: Penguin Books, 1949.
- SCARLETT, W. G. *Trouble in the classroom: managing the behavior problems of young children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- SHAPIRO, E. S. *Behavior change in the classroom: self-management interventions*. New York: Guilford Press, 1994.
- SHORT, P. M. *Rethinking student discipline: alternatives that work*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1994.
- TAUBER, R. T. *Classroom management: theory and practice*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1995.
- VYGOTSKY, L. V. *Thought and language*. Tradução E. Hanfmann e G. Vakar. Cambridge: MIT Press, 1962.
- _____. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman (Ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- WALKER, D. *Teaching music: managing the successful music program*. New York: Schirmer Books, 1998.
- WEINSTEIN, C.; MIGANO, A. *Elementary classroom management: lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill, 1997.
- WILEY, J. *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: Sam Goldstein, 1995.
- WOLCOTT, H. Posturing in qualitative inquiry: In: LECOMPTE, Margaret; MILLROY, Wendy; PREISSLE, Judith (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 115-139.
- ZEIGER, A. 10 Steps to a happier classroom. *Teaching Music*, Reston, v. 4, n. 1, p. 38-39, 1996.
- ZIRPOLI, T. J. *Behavior management: applications for teachers and parents*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill, 1993.

Recebido em 29/12/2004

Aprovado em 27/01/2005