

Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação

Maura Assad Pimenta Neves¹, <https://orcid.org/0000-0001-8801-5626>

Vera Lúcia Trevisan de Souza¹, <https://orcid.org/0000-0003-2062-0680>

Resumo

Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, este artigo é parte de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo analisar a influência da música na promoção de mudanças na relação estabelecida por alunos de classe de recuperação com as atividades escolarizadas. Foram sujeitos alunos de duas turmas de classes de recuperação intensiva, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual de uma cidade do interior de São Paulo. Foram realizados encontros semanais com duração de 1h30, num total de aproximadamente 20 encontros com cada turma. Os procedimentos de construção de informações foram: diálogos com a equipe gestora, professoras e alunos; observações; atividades com músicas, vídeos e filme; devolutivas escritas pelos alunos sobre cada encontro; composições musicais; entrevista semiestruturada com as professoras. Os resultados revelaram que a música é uma materialidade potente na transformação de emoções e sentimentos, favorecendo a configuração de sentidos e significados, sendo uma ferramenta para o trabalho do psicólogo escolar.

Palavras-chave: Música; adolescente; psicologia educacional.

Music and Psychology in school: mobilizing affections in the recovery class

Abstract

Based on Historical-Cultural Psychology, this article is part of a master's thesis that aimed to analyze the influence of music in promoting changes in the relationship established by students of recovery class with school activities. Students from two classes of intensive recovery classes, Elementary School II, from a state public school in a city in the interior of São Paulo, were studied. There were weekly meetings lasting 1h30, in a total of approximately 20 meetings with each class. The procedures of information construction were: dialogues with the management team, teachers, and students; comments; activities with music, videos, and film; students' written records on each meeting; musical compositions; semi-structured interview with the teachers. The results revealed that music is a powerful materiality in the transformation of emotions and feelings, favoring the configuration of meanings and meanings, being a tool for the work of the school psychologist.

Keywords: Music; adolescence; educational psychology.

Música y psicología en la escuela: movilizand o afectos en la clase de recuperación

Resumen

Fundamentado en la Psicología Histórico-Cultural, este artículo forma parte de una tesina de maestría en que se tuvo como objetivo analizar la influencia de la música en el desarrollo de cambios en la relación establecida por alumnos de clase de recuperación con las actividades escolarizadas. Fueron sujetos alumnos de dos grupos de clases de recuperación intensiva, de la Enseñanza Fundamental II, de una escuela pública estadual de una ciudad del interior de São Paulo. Se realizaron encuentros semanales con duración de 1h30min., cerca de 20 encuentros con cada grupo. Se utilizaron los procedimientos de construcción de informaciones: diálogos con el equipo gestor, profesoras y alumnos; observaciones; actividades con músicas, vídeos y películas; devolutivas escritas por los alumnos sobre cada encuentro; composiciones musicales; entrevista semiestruturada con las profesoras. Los resultados apuntaron que la música es una materialidad potente en la transformación de emociones y sentimientos, favoreciendo a configuraciones de sentidos y significados, y es una herramienta para la labor del psicólogo escolar.

Palabras clave: Música; adolescente; psicología educacional.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP – Brasil.

Introdução

Este artigo é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado, em que se utilizou práticas psicológicas mediadas por música a fim de investigar de que modo a intervenção com música, com foco nos afetos e na expressão dos alunos, promove a mudança na relação com a classe de recuperação que frequentam.

O referido estudo fez com que buscássemos compreender, a partir das postulações de Vygotsky (1925/2001) em Psicologia da Arte, o potencial da música enquanto materialidade mediadora² capaz de tocar os alunos em seus afetos, promovendo a mudança da sua relação com os conteúdos escolarizados e com o espaço em que estudam, as classes de recuperação, passando a ressignificá-las. Este movimento de ressignificação ocorreu também com os educadores, fazendo-os repensar este modelo de classe conforme possibilitou a mudança do olhar em relação aos alunos que a frequentam. Essa é a discussão que ora apresentamos. Iniciamos com a explanação acerca da criação de classes de recuperação no estado de São Paulo, seguida da compreensão do modo como a arte em geral e a música em particular podem contribuir para a atuação do psicólogo escolar, partindo de uma perspectiva crítica da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo de Vigotski.

A classe de recuperação é um espaço, via de regra, associado a concepções negativas, dentro e fora da escola. Estudar em uma classe de recuperação, geralmente, não é uma vivência pela qual o aluno deseja passar. Esta concepção foi sendo construída e está relacionada às primeiras propostas de recuperação escolar, e no que se refere especificamente ao estado de São Paulo, estas não são recentes. O primeiro documento encontrado por Caldas (2010)³ referente à classe de recuperação, foi escrito por Antonio D'Ávila, professor bastante influente na educação paulista, em 1959, e contém relatos sobre experiências com recuperação desde o ano de 1936.

Naquele contexto, surge a recuperação escolar como uma solução para a repetência de alunos do Ensino Primário que eram, segundo o documento, “desajustados, repetentes, indisciplinados” e que estavam “fadados à repetência” (Caldas, 2010). A classe de recuperação parece surgir com representações negativas, de característica corretiva ou punitiva, destinada a alunos “indisciplinados” e incapacitados. E as classes de recuperação das escolas de hoje, carregam esses significados? Segundo Caldas (2010, p. 35), o modelo de recuperação, apresentado naquela época, propõe como

condição para sua efetividade o “afastamento do aluno inadaptado da classe regular, redução do número de alunos e ensino especial”. Este modelo de recuperação, proposto há tantos anos, se assemelha ao modelo da Classe de Recuperação Intensiva, implantado no estado de São Paulo no ano de 2012, que surge como um novo modelo de sala de aula, a qual funciona no mesmo horário que as classes regulares, porém com um número reduzido de alunos, no máximo vinte, a metade de uma sala regular em geral, com a proposta de desenvolver atividades de ensino diferenciadas e específicas, voltadas à “superação das defasagens de aprendizagem do aluno diagnosticadas pelos professores” (Resolução SE nº 02, 2012).

O que vemos com a recuperação intensiva, é a causa da recuperação ainda sendo atrelada às “dificuldades” e “defasagens” do aluno, os quais são apartados de suas turmas – colegas com quem têm vínculo estabelecido, e conduzidos a uma turma nova, por vezes com alunos chegando à escola por transferência, o que é vivido de forma dolorosa e gera estigmas relacionados a atraso, dificuldades para aprender, entre outros.

Um dos desafios da perspectiva crítica em Psicologia Escolar é impedir que os problemas que ocorrem no processo de escolarização sejam confundidos ou tratados como «problemas de aprendizagem do aluno» e cristalizados em rótulos como «aluno desinteressado», «aluno problemático», gerando preconceitos e interferindo negativamente na prática pedagógica. Diante disso, os posicionamentos da Psicologia Escolar Crítica direcionam-se no sentido de compreender o fracasso escolar como uma construção coletiva e que demanda, como tal, a busca de estratégias coletivas e relacionais para ser resolvido (Peretta & cols., 2014).

Faz-se necessário pensar o que se quer dizer com dificuldades de aprendizagem e em que contextos específicos são identificadas, pois estas são criadas e, muitas vezes significadas, sem se levar em conta o contexto, as relações entre os sujeitos envolvidos e sem considerar que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre na interação com o meio (Vygotsky, 1925/2008). Faz-se necessário, pensar em qual meio esse sujeito está se constituindo, ou, em se tratando da escola, de que modo esta tem se configurado como um meio favorável ou desfavorável ao desenvolvimento do aluno.

Ficam para nós algumas questões, como: Quais afetos são mobilizados nos alunos quando escolhidos para integrar uma sala representada como aquela “dos que não aprendem”? Que tipos de ações podem mudar a concepção de classe de recuperação não só para os alunos, mas também para os educadores? Que contribuições a Psicologia Escolar Crítica, entendida como prática profissional com compromisso social de transformar a realidade, tem a dar para esses contextos? É sobre estas questões que buscamos discorrer neste artigo, se não para respondê-las, visto sua complexidade, para avançar no modo de compreender as relações que se empreendem nas classes de recuperação intensiva.

Diante da necessidade da criação de diferentes modelos de classes de recuperação, nós questionamos a

2 Referimo-nos à arte como *materialidade mediadora* por compreendermos que as diferentes expressões artísticas, tais como: filmes, fotografias, reproduções de artes visuais, textos literários, músicas etc, se constituem como produções humanas, por isso materialidade, e permitem acessar o sujeito por meio da mediação (Souza, Petroni, & Dugnani, 2011).

3 Referimo-nos a tese de doutorado desenvolvida por Caldas (2010) intitulada “Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da psicologia escolar”, que apresenta um amplo e detalhado estudo sobre o tema, sobretudo no que concerne às questões legislativas.

qualidade do ensino que tem sido ofertado nas escolas e, sobretudo, as estratégias de ensino que têm sido adotadas em sala de aula: haveria outros meios de ensinar os conhecimentos escolarizados, de modo a favorecer a atribuição de sentidos⁴ ao processo de ensino-aprendizagem antes de os alunos serem direcionados às classes de recuperação ou reforço?

A arte tem sido utilizada em escolas por psicólogos-pesquisadores como instrumento de pesquisa e intervenção por ser considerada síntese do acontecer humano que integra suas dimensões cognitiva, afetiva e histórica (Barbosa & Souza, 2015; Petroni & Souza, 2014; Souza & cols., 2011; Venancio & Souza, 2011). Ao nos propormos a utilizar a arte como materialidade mediadora, contemplada nesta pesquisa pela música, interessa-nos compreender de que maneira ela pode contribuir para o desenvolvimento e constituição dos alunos e de que maneira eles podem ser por ela afetados.

A apreciação de uma obra de arte, segundo Petroni & Souza (2014), é capaz de promover a configuração de novos sentidos no seu apreciador, o que a faz se configurar como uma forma de linguagem. Compreendendo que a música é uma linguagem artística que, geralmente, atrai os jovens, quais afetos ela poderia mobilizar nos alunos de classes de recuperação, de modo a promover seu interesse e envolvimento pelos conteúdos escolarizados? Envolveria o desenvolvimento do pensamento por conceitos pela apropriação dos conhecimentos abstratos, característicos do ciclo do Ensino Fundamental II. Poderia a música mobilizar afetos diferentes daqueles vivenciados por alunos que integram classes de recuperação, promovendo novas vivências e colocando-os em contato com suas potencialidades?

Método

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo participativo com características de pesquisa intervenção. Ancora-se no materialismo histórico e dialético, e tem como compromisso ir ao contexto com o objetivo de superar as condições presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares (Souza & Andrada, 2013). Utiliza-se os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, postulados por L.S. Vigotski, pelos quais se justifica o uso de expressões artísticas como procedimento para construção de informações, por se compreender que, por tocar diretamente o sensível, a arte favorece a expressão, por meio da fala, das contradições que constituem o fenômeno investigado (Vygotsky, 1925/2001; Souza & Andrada, 2013).

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

A presente pesquisa teve como cenário uma escola pública estadual de uma cidade do interior de São Paulo, responsável pelo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os sujeitos participantes foram 31 alunos do 7º e 9º anos que integravam as classes de recuperação intensiva. Para construção das informações foram realizados encontros semanais separadamente com cada turma, os quais duravam 1h30, totalizando 20 encontros com o 7º ano e 19 encontros com o 9º ano. As informações foram construídas a partir de observações na/da escola e classes de recuperação intensiva; entrevista com os alunos; conversas com as professoras e com a equipe gestora; transcrição de gravações em áudio dos encontros; registros em diários de campo; produções dos alunos a partir de atividades com materialidades mediadoras como músicas, vídeos e filme, gerando composições, confecção de um cenário, de um CD e a formação e apresentação de um coral; diálogo dos alunos, devolutivas escritas por eles ao final dos encontros e entrevista semiestruturada com as professoras após o término das intervenções. O projeto contou com a parceria de três professoras: de Língua Portuguesa e de Geografia do 7º ano e de Língua Portuguesa do 9º ano.

Resultados e Discussão

O que a música despertou nos alunos da classe de recuperação? Quais afetos foram expressos a partir das vivências destes alunos no decorrer dos encontros mediados por música?

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

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

O que encontramos a partir das intervenções com música foi que essas proporcionaram aos alunos de ambas as classes vivenciar novas situações nas quais tomaram contato com suas potencialidades, experimentando sentimento oposto ao que vivenciam por frequentarem uma classe de recuperação. Os encontros proporcionaram também novas possibilidades de atuação e participação nessa sala, como, por exemplo, adquirir novos conhecimentos para além dos conteúdos escolarizados e participar de todas as atividades oferecidas, promovendo o desenvolvimento dos alunos. Essa experiência foi construindo um novo modo de se relacionarem com a classe, parece que com afetos po-

sitivos, o que se revela nas devolutivas dos encontros dos alunos do 7º ano⁵:

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

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

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

Essas devolutivas podem ser compreendidas como formas de expressão das vivências dos alunos nos encontros segundo a compreensão de Meshcheryakov (2010), que afirma que a vivência pode ser expressa no mundo exterior a partir de reações espontâneas; conversas pessoais com alguém e confissões; ações como escrever uma carta, ir a um encontro, ou assistir a espetáculos artísticos, dentre outras.

É importante destacar que estes bons momentos descritos acima pelos alunos do 7º ano ocorriam em meio a interrupções da atividade devido a brigas que ocorriam frequentemente entre eles, a oscilação do interesse de alguns em participar, a busca de atividades diversificadas por aqueles que não gostavam de cantar, a diversas intervenções da professora que entendia que o movimento de conversa dos alunos era um desrespeito a mim e que muitas vezes acabava por dispersar mais o encontro, dentre outros acontecimentos que eram comuns no modo de funcionar dessa turma e, a partir dos quais, fui desenvolvendo meios de lidar, procurando respeitá-los e envolvê-los no projeto. Esse ajuste necessário entre o meu ritmo e dos alunos foi permitindo que a conduta deles ao longo das intervenções fosse indicando uma mudança destes comigo e com as atividades, principalmente a partir do momento que cantei para eles e da proposta da formação de um coral.

No momento em que cantei para o grupo, o envolvimento com as propostas e o interesse para com aquele espaço mudaram radicalmente, entendemos que por terem, a partir daquele momento, percebido que a psicóloga que propunha atividades podia se transformar em cantora e transformar aquele espaço de classe de recuperação em apreciação. Isto porque de acordo com Tunes & Pederiva (2013) a música é compreendida como uma forma de linguagem, mas enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significativo do som, a música enfatiza o seu significado emotivo. Assim, a música nos toca, primeiramente, no âmbito afetivo e somente depois tomamos contato com a sua letra e seu conteúdo, que são do âmbito semântico, possibilitando a construção de novos sentidos por meio do significado que

carrega e pela relação com o contexto social no qual está inserida (Wazlawick, Camargo, & Maheirie, 2007).

E, tocados em seus afetos, os encontros passaram a fazer sentido para os alunos, possibilitando a formação do coral e de sua apresentação. Quando dizemos que fez sentido para os alunos a formação de um coral e apresentá-lo para a escola – atividade que marcou o fechamento das intervenções – queremos dizer que estes estabeleceram uma relação comigo e com as atividades, que tem em sua base os afetos (Vygotsky, 1934/2003), o que possibilitou não só o interesse e participação efetiva dos alunos, mas também a mudança no modo de se interessar e participar do que era proposto a esta turma da classe de recuperação. Ao ser capaz de acessar os significados das ações que desenvolvíamos e das propostas de novas ações, ao participar na proposição de ações ou propostas, os alunos aproximaram suas experiências das atividades conseguindo ressignificá-las em um ritmo e movimento próprio, diferente do que estavam habituados a realizar nesta turma.

O estranhamento dos alunos no início das intervenções às atividades propostas pela então “psicóloga”, transformou-se, a partir dos sentidos configurados por eles, em um espaço no qual era possível se expressar por meio da arte e da música e esse novo modo de se relacionar com a situação que produzimos em conjunto/parceria com as professoras caracterizou o desenvolvimento das ações e o estabelecimento de uma nova relação com aquele espaço de classe de recuperação. Compreendemos assim, que o modo como foram afetados foi transformando a nossa relação e embora houvesse afetos negativos notados quando, por exemplo, não queriam participar ou resistiam um pouco a se envolver do modo que havia sido proposto, os afetos positivos eram prevalentes por diversas vezes, vide o empenho e o envolvimento voltado para a atividade final do projeto: a apresentação do coral e a confecção de um cenário para esta finalidade.

Fato é que expressões dos alunos também revelam o modo como eles foram sendo afetados pelas músicas que mediavam nossos encontros. Isso porque a música atuou como materialidade mediadora que favoreceu novas interações entre os alunos, dos alunos com os professores, que passaram a também utilizar as letras do encontro para trabalhar em sala de aula, com as atividades e com a própria sala de recuperação, justamente por seu caráter de novidade e pelo seu potencial em afetar os sujeitos. A possibilidade de realizar algo novo, como cantar, compor e desenhar foi produzindo os motivos geradores dos novos sentidos que passou a ter para esses estudantes frequentar a classe de recuperação.

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

5 A ortografia foi mantida conforme as devolutivas originais.

a música proporciona, o 9º ano é afetado pela significação, entendida como articulação entre significados e sentidos.

Por que isso acontece? Os alunos do 7º ano têm por volta de 12 anos, estão mais próximos dos interesses da infância, ainda que já em pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶, em processo de autorregulação. Já os do 9º ano, com idades variando entre 14 e 15 anos, dispõem de recursos e possibilidades de pensamentos mais elaborados, conforme veremos nas expressões a seguir. Vigotski (1934/2012) explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores irá ter um salto qualitativo na adolescência, quando o jovem desenvolve ainda mais a capacidade de realizar abstrações, generalizações e a pensar por conceito. Essas operações mentais aumentam as possibilidades de relação que o sujeito estabelece com o mundo, conforme ampliam o campo das significações pela via do pensamento e de outras funções psicológicas que atuam mutuamente e auxiliam nesse novo modo de olhar, significar e compreender o mundo e a si mesmo.

Elegemos os dados de dois alunos do 9º ano, Renata e Ricardo, para demonstrar como se expressam, o que revelam no conteúdo de suas devolutivas, os afetos que estão ali presentes, o sentido que aquele espaço vai configurando para eles e o modo como a relação deles vai se alterando ao longo do desenvolvimento do projeto. Esta opção é pela possibilidade de dar a ver o processo empreendido por esses estudantes, assim como da própria psicóloga-pesquisadora e professora envolvidas no projeto, no que concerne ao modo de perceber, representar e agir com os alunos da classe de recuperação.

No que se refere a Renata, nos dois primeiros encontros a aluna participou das discussões, entretanto, nos encontros seguintes deixou de expor suas opiniões demonstrando dificuldade em lidar com as opiniões dos colegas que eram divergentes das suas, passando apenas a ouvir as discussões. Embora eu e a professora tentássemos conversar com ela, a aluna não nos dava abertura. Voltou a se envolver mais quando começamos a trabalhar com o filme *Somos tão jovens*⁷ (Fontoura, 2013), pois era fã da banda Legião Urbana e de Renato Russo, mas tornou a se afastar das discussões quando percebeu que os meninos zombavam pelo fato de Renato Russo ser homossexual. Alguns encontros à frente, ficou evidente que o motivo do seu incômodo era o modo como os meninos estavam se referindo ao seu ídolo. Foi quando ela pediu para conversar comigo em particular e solicitou que eu conversasse sobre *respeito*. Eu lhe disse que iria procurar uma oportunidade para fazer isso no encontro e recebi um abraço seu.

6 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, linguagem, pensamento, formação de conceitos, emoção, vontade e imaginação, acontecerá a partir da relação do sujeito com o meio, em um movimento dialético permanente, pela mediação da cultura, desde seu nascimento (Vygotski, 1934/2012).

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

Essa conduta da aluna nos revela que a escola pode e deve investir em espaços de diálogo e expressão de seus alunos, para que estes desenvolvam formas de lidar com opiniões divergentes as suas, aprendam a ouvir e a argumentar, e para que questões como esta trazida por Renata, acerca da necessidade de se trabalhar o respeito em sala de aula, emergjam e possam ser trabalhadas efetivamente.

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

Maura gostei muito da sua aula⁸ e você canta muito bem parabéns e hoje eu escrevi duas letras de música graças a você porque eu nunca fiz isso antes. Comecei a escrever música depois das suas aulas, gosto de você e a sua matéria, do seu jeito de ser de interagir com as pessoas, com os alunos, enfim amo a sua aula. (Renata, 15 anos. Devolutiva escrita sobre o 11º encontro, 23/09/2014.)

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

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

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

Nesses trechos a aluna expressa que a sala de aula se tornava nos encontros um espaço de vivências mobilizadas pelo apreço referente à possibilidade de se expressarem pelo diálogo e pela mediação das músicas, o que foi gerando novos interesses e envolvimento com os encontros, promovendo a mudança na sua relação com o meio a partir

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

de uma nova situação social de desenvolvimento. Isto nos chama a atenção, pois parece que a escola está carente deste movimento de interação que promova uma qualidade melhor nas relações, não só entre os alunos, mas entre todos aqueles que constituem a escola, desde alunos até gestores, passando pelos professores e funcionários de todos os setores, que fazem a escola funcionar como uma instituição que promove desenvolvimento, presente também nas interações e nas relações interpessoais (Dugnani & Souza, 2011; Souza & cols., 2011; Petroni & Souza, 2014).

Para ilustrar como seria o espaço de reflexão, referido na devolutiva por Renata, vamos inserir um trecho do diário de campo de um encontro no qual se discutiu algo bastante presente no cotidiano deles que são os conteúdos das letras de *funk* de diversos tipos, como ostentação⁹, proibidão¹⁰ e os que são veiculados pela mídia:

- Psicóloga-pesquisadora: Quem aqui gosta de funk?
 - Lucas: Depende.
 - Psicóloga-pesquisadora: Porque depende?
 - Lucas: Porque tem uns que falam baixaria.
 - João: E tem mulher que gosta e é feio.
 - Professora Alice: Porque você acha isso?
 - João: Não acho certo. As músicas tão lá, xingando as mulheres e tem mulher que gosta da música.
 - Diego: Xinga de cachorra, vira-lata.
 - Renata: Xinga de cachorra, de vira-lata, trata a mulher como objeto e tem mulher que ainda ouve ser mal tratada.
 - João: A batida é que é da hora.
 - Professora Alice: O ritmo é bacana. E as letras?
 - Beatriz: Algumas.
 - Professora Alice: A letra é uma letra que pode ser trabalhada em sala de aula?
- Alguns disseram que não, Ricardo diz que sim.
- ...
- Diego coloca um funk que não é nem ostentação e nem

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

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

proibidão para todos ouvirem. É a música País do futebol, do Mc Guimé.

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

- Professora Alice: É mais cuidada.

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

- Lucas: [a música] Não fala besteira.

- Ricardo: *Ô Dona, eles faz isso pra entrar na mídia. Porque se colocar palavrão ou proibidão não pode entrar. Mas o funk pra fazer sucesso tem que ter alguma coisa proibida. Porque tudo que é proibido é mais gostoso. Mas os caras tão misturando o pop com umas batidinhas mais funk pra entrar na mídia e ganhar dinheiro e tá dando certo.* (Trechos do diário de campo do 9º ano. 3º Encontro, 27/05/2014.)¹¹

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

Ricardo era um aluno bastante participativo nos encontros, se envolvia com as atividades e discussões e estava na sala de recuperação, de acordo com alguns atores da escola, por “*mau comportamento*”. Fato é que ao longo das intervenções não tivemos qualquer dificuldade na relação com Ricardo; pelo contrário, ele sempre levou questões e reflexões importantes aos encontros, as quais contribuíam muito com as discussões. Exemplo disto é este trecho do diário de campo do 7º Encontro, no qual se discutiu a música *Que país é esse* (Russo, 1987), logo após os encontros em que assistimos ao filme *Somos tão jovens* (Fontoura, 2013):

A professora Alice pergunta para a sala: “E quando ele fala ‘Nas favelas, no senado, sujeira pra todo lado’ que sujeira pode ser essa?”. Alunos respondem: “sujeira de garrafa, de papel, plástico, lata”... Ricardo afirma “Cada um mantém uma coisa diferente da outra, no senado é a corrupção, dinheiro roubado é o lixo.” E a professora diz “Então olha só, ele usa dois lugares diferentes – favela e senado – e usa sujeira uma vez só. Pra todo lado. Pra todo lado onde?”. Marcelo responde “favela”. Ricardo diz “Ah dona, que a corrupção no senado não ajuda a ficar limpo nem na favela né.”

Algumas contradições ficam evidentes em relação ao que a escola atribui à Ricardo e seu comportamento, desempenho como aluno e ao que ele manifesta nos encontros de música. Esses comportamentos opostos de Ricardo

11 Este assunto foi retomado e discutido em momentos posteriores.

– agressivo, baderneiro e desinteressado em sala de aula *versus* calmo, participativo e interessado nos encontros de música – parecem revelar afetos negativos em relação à escola e à sala de recuperação, que talvez possam ser compreendidos como frustração, desvalorização, insatisfação e desmotivação, enquanto que os encontros de música parecem revelar afetos positivos tais como satisfação, motivação e valorização, pois era um espaço no qual ele podia se expressar, mostrar seu conhecimento e sua visão de mundo.

Isso fica ainda mais evidente na última devolutiva escrita pelo aluno, no último encontro, quando lhes perguntei como havia sido fazer parte da classe de recuperação e solicitei que escrevessem analisando os encontros como um todo. Ele expressa:

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

É impressionante a clareza de Ricardo em relação a sua condição na escola. Ele demonstra ter consciência do porque está onde está e, inclusive, tece uma crítica ao modo de a escola funcionar, que está além do alcance de seus colegas ou mesmo de muitos professores, ou ainda dos gestores. Sua percepção e expressão nos conduzem a considerar que a escola teria muito mais possibilidade de ter sucesso se ouvisse mais os alunos, se empreendesse diálogos efetivos, respeitando seus tempos, seus modos de expressão.

Vygotsky (1934/2003) descreve o desenvolvimento da consciência, por meio da internalização, processo no qual, pela significação o sujeito representa, organiza e transforma suas percepções e representações da realidade externa em interna, o que vai permitindo que amplie suas trocas com o mundo, expanda as representações do meio ao seu redor e forme novos conceitos, desenvolvendo a consciência de si e da realidade (Souza & Andrada, 2013). A fala de Ricardo nos revela que os encontros podem ter favorecido que estes alunos fossem ao longo das intervenções tomando consciência de onde estavam e quem eram na e para a escola, encontrando neste espaço um novo modo de ser e agir ao serem colocados em contato com novas possibilidades de atuação e expressão, mudando sua relação consigo mesmo, com a classe de recuperação e com as atividades escolarizadas.

Isso nos leva a pensar que é preciso que a escola reflita acerca da inserção dos alunos na classe de recuperação, principalmente quando esta conduta envolve questões de comportamento, pois esta ação nos parece revelar a carga negativa que a representação dessa classe tem para a escola e educadores, a qual se mostra apropriada pelos alunos no modo como pensam e vivem esta condição na escola.

Acreditamos que este espaço, mediado por música, possibilitou este processo de conscientização e expressão dos alunos, pois a apreciação musical, além de trazer consigo a dimensão da mediação estética atingindo o sujeito em um primeiro momento no âmbito da afetividade, envolvendo emoções e sentimentos, conforme explicamos anteriormente, traz também um conteúdo de natureza semântica (Vygotsky, 1925/2001).

Compreendemos que é esse semântico mediado por esse estético que justifica o uso da música pela Psicologia em contextos educativos. Os resultados da pesquisa revelam que a música, como materialidade, faz a mediação entre a psicóloga-pesquisadora, a professora e os alunos, promovendo reflexões sobre a vida cotidiana que levam à ampliação de conhecimentos, revelando sua plausibilidade para o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Nesse sentido, a música parece ser uma ferramenta potente no despertar do interesse dos alunos pelos conteúdos escolares, na promoção da reflexão de educadores, no desenvolvimento da consciência de alunos e professores, transformando as relações e promovendo desenvolvimento.

Considerações Finais

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

Deste modo, pensamos que utilizar a arte como materialidade mediadora no trabalho do psicólogo na escola, desenvolvendo atividades reflexivas com todos que dela fazem parte, é uma forma de desenvolver uma consciência crítica que permita a superação das dificuldades que se apresentam nas escolas. Contudo, temos defendido a entrada e permanência do psicólogo na escola a partir do

interesse desta, de suas demandas, e realizar as atividades desde o seu planejamento até a execução e avaliação final em parceria com os seus profissionais. Compreendemos que somente assim, se faz efetiva a contribuição do psicólogo na escola (Souza & cols., 2011).

Isto está em consonância com nossa visão de que os interesses são desenvolvidos na relação entre sujeito e meio, e que, portanto, atuar em conjunto com a escola, trabalhando as relações entre os seus atores, promovendo diálogos entre educadores e alunos a fim de investigar o que mobiliza seu interesse e promover mudanças no meio a fim de afetá-los, lhes oferecendo novas experiências, talvez favoreça a produção de novos sentidos às atividades e à própria escola. O que queremos afirmar é que modificar o meio pode configurar, dialeticamente, em situações sociais de desenvolvimento, e, portanto, novas vivências para o aluno.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio a pesquisa realizada através da concessão de bolsa de Pós-Graduação.

Referências

- Barbosa, E.T.; Souza, V.L.T. (2015). Sentidos do Respeito para alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255-270. Recuperado: 17 jul. 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0255.pdf>
- Caldas, R.F.L. (2010). *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da psicologia escolar*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Caldeira, T.P.R. (2014). Qual a novidade dos rolezinhos? Espaço público, desigualdade e mudança em São Paulo. *Novos Estudos - CEBRAP*, (98), 13-20. Recuperado: 20 out. 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n98/02.pdf>
- Dugnani, L.A.C.; Souza, V.L.T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, 33, 29-47. Recuperado: 07 ago. 2015. Disponível: <http://pt.slideshare.net/prosped/souza-dugnani-2011>
- Fontoura, A.C. (2013). *Somos tão Jovens* [Filme]. Brasil: Imagem Filmes, Fox Film Brasil.
- Meshcheryakov, B.G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil (Toassa, G., Trad.). Recuperado: 22 set. 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a04.pdf>
- Peretta, A.A.C.S.; Silva, S.M.C.; Souza, C.S.; Oliveira, J.O.; Barbosa, F.M.; Sousa, L.R.; Rezende, P.C.M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301. Recuperado: 17 dez. 2015. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>
- Petroni, A.P.; Souza, V.L.T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), 444-459. Recuperado: 20 ago. 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n2/v34n2a13.pdf>
- Resolução SE nº 02, de 12 de janeiro de 2012* (2012, 12 de janeiro). Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Recuperado: 20 set. 2014. Disponível: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?
- Russo, R. (Compositor) (1987). *Que país é esse?* [Vinil]. Electric and Musical Industries Ltd (EMI Group).
- Salles, E.P. (2007). O bom e o feio funk proibidão, sociabilidade e a produção do comum. *Revista Z Cultural*. Recuperado: 20 out. 2015. Disponível: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-bom-e-o-feio-funk-proibidao-sociabilidade-e-a-producao-do-comum-de-ecio-p-de-salles/>
- Souza, V.L.T.; Petroni, A.P.; Dugnani, L.A.C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. IN: Guzzo, R.S.L.; Marinho-Araújo, C.M. (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Editora Alínea
- Souza, V.L.T.; Andrada, P.C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30 (3), 355-365. Recuperado: 20 set. 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>
- Tunes, E.; Pederiva, P.L.M. (2013). *Da atividade Musical e sua Expressão Psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Venancio, M.M.R.; Souza, V.L.T. (2011). Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa da liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. *Psicologia da Educação*, 32, 163-185. Recuperado: 20 set. 2013. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a10.pdf>
- Vygotsky, L.S. (2001). *Psicologia da arte* (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925)
- Vygotsky, L.S. (2003). *Pensamento e Linguagem* (Camargo, J. L., Trad., 2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L.S. (2008). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vygotski, L. S. (2010). Quarta aula: questão do meio na pedagogia (Vinha, M. P.; Welcman, M., Trad.). *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701. Recuperado: 03 mar. 2015. Disponível: <http://www.redalyc.org>

org/articulo.oa?id=305126191007. (Trabalho original publicado em 1935).

Vygotski, L.S. (2012). *Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1934).

Wazlawick, P.; Camargo, D.; Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 105-113. Recuperado: 14 out. 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf>


Recebido em: 21/01/2016

Aprovado em: 16/01/2017

Sobre as autoras

Maura Assad Pimenta Neves (mauraapneves@gmail.com)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP.
<https://orcid.org/0000-0001-8801-5626>

Vera Lucia Trevisan de Souza (vera.trevisan@uol.com.br)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP.
<https://orcid.org/0000-0003-2062-0680>

 **License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

