

... Edição: 2003 - Vol. 28 - Nº 02 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música

Viviane Beineke

Reconhecendo a diversidade inerente ao ser humano, o professor precisa mobilizar diferentes formas de trabalho para estruturar ações educativas condizentes com a realidade de cada aluno. Como isso pode ser feito? Na prática, como podemos trabalhar com a diversidade dos alunos, respeitando e valorizando as diferenças? Procurando refletir sobre essas questões, são analisadas a prática educativa e as reflexões de uma professora de música sobre o seu trabalho com uma turma de 4ª série da escola fundamental.

Palavras-Chave: diversidade, sala de aula, professores de música.

Um olhar para a diversidade na sala de aula

A gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (Trindade, 2000, p. 9).

Na luta pela qualidade de ensino e contra o fracasso escolar, um dos temas que vem sendo discutido pelos educadores e pesquisadores diz respeito à forma como as diferenças existentes entre os alunos da escola fundamental podem ser consideradas na organização do processo educativo. Como destaca Passos (2002, p. 109), "há hoje uma aposta na capacidade de os professores ensinarem crianças com experiências diversas e conhecimentos distintos. Ou seja, não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa e quantitativamente".

Ao dialogar com os professores, nota-se que uma queixa recorrente refere-se à dificuldade de lecionar em classes muito heterogêneas, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. (...) Trabalhar com tal diversidade tem representado um problema concreto para escolas e professores (Ambrosetti, 2002, p. 81).

Na área de música ainda é comum os professores planejarem seus trabalhos a partir de um "ideal de aprendizagem" em que todos os alunos aprendem da mesma forma, na mesma seqüência e ao mesmo tempo. Nas aulas para pequenos grupos o "problema" da heterogeneidade freqüentemente é resolvido de uma forma simples – os alunos são agrupados segundo níveis de desempenho musical ou instrumental. Mas na rede escolar esse tipo de solução não é possível, visto que as turmas são formadas segundo a idade dos alunos, o que traz um grande desafio aos professores.

Na área de música, em especial, a diversidade de interesses logo torna-se evidente na sala de aula: um prefere tocar pandeiro, o outro flauta, um gosta mais de cantar, outro de ouvir música ou compor. Essas preferências logo se manifestam também em termos de desempenho instrumental quando observamos a facilidade e/ou esforço de uma criança para tocar o xilofone, enquanto que outro instrumento lhe parece mais difícil (Beineke, 2002, p. 69).

O desafio é ainda maior se, ao invés de desejar uma suposta homogeneidade em sala de aula, pensarmos que a diversidade é inerente ao ser humano, acreditando no potencial educativo da diversidade, do reconhecimento das diferenças pessoais e subjetivas dos alunos. Aí a ação educativa precisa ser concebida de forma totalmente diferente. É necessário que se considere que "ao aprender música, ou qualquer outro campo de conhecimento, cada pessoa atribui significados próprios aquilo que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do que já conhece" (Beineke, 2002, p. 68-69). E quando for compreendido profundamente o que isto significa, aí perceberemos que a heterogeneidade, a diversidade, as diferenças são a maior riqueza que temos em sala de aula. E os alunos também devem participar dessa construção de identidades se "o que pretendemos é formá-los com consciência da diversidade, da solidariedade e do apoio às diferenças" (Zabala, 1996, p. 189).

Reconhecendo a diversidade em sala de aula, o professor precisa mobilizar diferentes formas de trabalho para estruturar ações educativas condizentes com a realidade de cada aluno. Segundo André (2002, p. 20), "diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças", e esta não tem se mostrado uma tarefa simples no cotidiano escolar. Como isso pode ser feito? Na prática, como podemos

trabalhar com a diversidade dos alunos, respeitando e valorizando as diferenças? Segundo Ambrosetti (2002, p. 84), "o conhecimento das experiências inovadoras e das competências construídas pelos professores em seu trabalho cotidiano pode oferecer elementos valiosos para pensar as possibilidades de transformação da escola".

Nessa perspectiva, me proponho a analisar e refletir sobre a forma como uma professora de música pensa e realiza a sua prática educativa e, mais especificamente, como ela considera a diversidade nas suas aulas¹.

Investigando a prática educativa de uma professora: aspectos metodológicos

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados da pesquisa intitulada "Um estudo sobre a epistemologia da prática educativa de uma professora de música"². O objetivo desse projeto é investigar como se constrói a prática docente de uma professora através da análise de suas concepções, reflexões sobre a própria ação pedagógica e da observação da sua prática em sala de aula. Esse trabalho dá continuidade à pesquisa "O Conhecimento Prático do Professor de Música: Três Estudos de Caso" (Beineke, 2000), a qual gerou um volume de dados capaz de dar origem a novos trabalhos³. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa propõe-se então a realizar um estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994) focalizando o pensamento e a ação educativo-musical da professora Madalena⁴, uma das professoras participantes do trabalho anterior.

Os dados foram obtidos através de observações, entrevistas semi-estruturadas e de entrevistas de estimulação de recordação. As observações foram realizadas no período de abril a agosto de 1999, em escola particular situada na região central de Porto Alegre - RS. A entrevista de estimulação de recordação consiste na realização de entrevista enquanto o professor assiste à sua própria aula em vídeo (Pacheco, 1995). Refletindo sobre a aula enquanto a observa, o professor pode expor, explicar e interpretar a sua ação cotidiana em sala de aula⁵. Foram realizadas três entrevistas de estimulação de recordação com a professora e em cada entrevista uma das aulas foi assistida em todo o seu conteúdo e seqüência.

A partir da análise e interpretação desses dados⁶, neste trabalho focalizamos um dos pilares que constituem a essência da prática educativa da professora Madalena, sustentando e fundamentando a sua ação docente: o tratamento que ela dá à diversidade no contexto do ensino musical para uma turma da 4ª série da escola fundamental.

Um breve retrato da professora Madalena

[A aula de música] é um ambiente saudável, em que a gente está aprendendo com felicidade. Assim é melhor viver! (Madalena)

A professora Madalena é formada em Pedagogia e em Regência Coral, atuando profissionalmente como professora de música, de piano e de técnica vocal, regente coral, cantora e pianista. Segundo Madalena, as suas vivências como musicista e como professora estão todas relacionadas, contribuindo positivamente na sua formação. Ela acredita que tocar em banda deu-lhe "noção de conjunto", apresentar-se em público deu-lhe "segurança no próprio fazer musical" e, através da Universidade, obteve um "ensino musical direcionado".

Madalena trabalha há dez anos como professora de música em uma mesma escola de educação básica. Na escola, ela conta que aprendeu muito com os colegas da área e com os próprios alunos. "Ouvir de verdade o que eles pensam" foi um fator que contribuiu fortemente na sua formação. Madalena avalia que cresceu muito através da sua experiência em sala de aula, tanto em relação à forma de organizar os alunos para o trabalho, quanto na parte da produção musical. Ela foi tomando consciência da importância das etapas de desenvolvimento das crianças, de como elas podem interagir com o conhecimento musical.

As experiências de Madalena como musicista surgem como um fio condutor da sua prática, que está ligada à imagem de que "a felicidade é tocar". Para Madalena, "fazer música é feliz", e ela quer ver essa felicidade na realização da aula de música junto com os seus alunos. Ligada à idéia de felicidade está também a sua concepção de aprendizagem, quando afirma que "quando há prazer na produção musical, há aprendizagem". Outra forma de "ser feliz aprendendo", para Madalena, surge quando ela expressa seu desejo de que os alunos aprendam "pensando junto", porque recebendo tudo pronto do professor talvez a aprendizagem não fosse tão "feliz".

Como nos fala Paulo Freire (1997, p. 160), "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria". E o discurso de Madalena revela sua preocupação com o "gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido" (op. cit., p. 161). A felicidade de aprender, a alegria de ser/tocar refletem esse pensamento, a profunda convicção de que "ensinar exige alegria e esperança" (op. cit., p. 80) e que "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando" (op. cit., p. 65). Em torno dessa imagem que dá significado à sua prática educacional e, segundo a professora, dá sentido também à sua vida, Madalena construiu sua maneira de dar aula, elaborando estratégias para que essa "felicidade na produção musical", no desenvolvimento de um pensamento autônomo dos alunos e desejo

de aprender música, se concretizem em sala de aula.

Um olhar para a música e para a criança

Conhecendo e observando os alunos: "tem sempre um olhar por eles"

O olhar/ação do(a) professor(a) é fundamental para o crescimento do(a) aluno(a), e ele não pode ser falso, porque implica outras sensibilidades; o(a) outro(a) sente, percebe, é influenciado por nós. Afinal, o(a) outro(a) e nós sentimos com todo o nosso corpo, com todos os nossos sentidos, com a pele, com o toque, com o olhar, todo(as) temos muitas formas de captar o mundo à nossa volta, o nosso papel é muito importante (Trindade, 2000, p. 12).

Para que uma "pedagogia das diferenças" se torne possível, o professor precisa desenvolver uma "atitude observadora" em relação aos alunos (Ambrosetti, 2002, p. 99). Ele precisa realmente conhecê-los e encontrar as melhores formas de auxiliar no seu desenvolvimento – musical e como pessoa, como cidadão. Isso implica na "percepção do aluno como uma pessoa – não apenas um ser que aprende mas uma criança cuja vida, dentro e fora da escola, é objeto do conhecimento e da atenção da professora" (Ambrosetti, 2002, p. 87).

Uma intervenção atenta para a diversidade sustenta-se na observação daquilo que vai acontecendo na sala de aula e na forma de ação diferenciada às necessidades apresentadas pelos alunos (Zabala, 1996). Falando sobre a importância do trabalho de composição para a consecução dos seus objetivos educacionais, Madalena observa:

Eu deixo eles produzirem sozinhos, mas eles não estão sozinhos, tem um olhar pelo trabalho deles. (...) Eu sempre coloco pra eles que a avaliação é de todo trabalho que eles fazem na aula. Cada sujeito ali, no grupo, tem a sua produção. (...) E eu preciso analisar isso. (...) Esse é o meu papel. Estou aqui, estou de fora, mas estou dentro, vendo tudo o que está acontecendo (Madalena).

Madalena não trabalha com um aluno padrão, com uma idéia idealizada do que o aluno deve saber naquela idade, naquela série, e sim, com o aluno real que está na sala de aula, a partir da sua observação e interação com eles. Para ela, observar os alunos no momento em que eles estão compondo é fundamental. "É nesse ambiente que eu tenho que analisar os alunos. E tu vais formando um currículo de cada um. (...) Tu tens uma expectativa daquele aluno" (Madalena).

Dessa forma, Madalena vai incorporando esse conhecimento dos alunos, do "currículo de cada um", ao seu planejamento, ao seu trabalho. Como destaca Ambrosetti (2002, p. 101-102), quando o professor desenvolve essa capacidade de observação, percebendo a riqueza de experiências e saberes dos alunos, ele também tende a valorizar e incorporar esse conhecimento à sua prática educativa.

A partir do momento que tu vires o aluno como um ser pensante, que não está ali só para ouvir e juntar os sons, porque som não é música, música é mais do que isso, tu começa a interagir de uma forma diferente com o teu aluno. Tu travas um diálogo, um diálogo inteligente. Então o que ele diz é importante e, se é inteligente o que ele me diz, eu me vejo responsável em elaborar, mudar também... diálogo inteligente! (Madalena).

Conhecendo os alunos, desenvolvendo essa "atitude observadora", "dialogando de forma inteligente com os alunos", Madalena vai reformulando constantemente sua prática docente, adequando-a aos interesses e necessidades das crianças e do contexto educativo.

Ouvindo o discurso musical dos alunos: "é muito prazeroso colocar a sua personalidade nas coisas" A produção, o "fazer música" e sair música daquela sala é uma coisa que deixa todo mundo meio tonto, muito feliz! Eles saem da aula inteiros, felizes. Estão fazendo música, não estão brincando, ou estão brincando de fazer música, se divertindo, tendo prazer, e aprendendo com isso. Isso que eu acho legal! (Madalena).

Madalena vê o fazer musical como fonte de realização pessoal e deseja que os alunos também sintam esse prazer. A postura de musicista sempre está presente nas práticas pedagógico-musicais e também no discurso da professora, que demonstra um profundo respeito pelo discurso musical dos alunos. Para ela, o ambiente de sala de aula não pode ser um ambiente em que o fazer musical seja artificial. O fazer musical precisa ser "de verdade". Nessa perspectiva, a professora garante espaço para o discurso musical dos alunos, e considera que a atividade de composição é fundamental nesse processo. Para Madalena, na composição os alunos podem "expressar a sua estética", "colocar os seus critérios", "fazer o que é importante para eles, sem a intervenção do professor".

Fazendo suas composições e arranjos, cada membro do grupo pode colaborar segundo suas possibilidades e interesses, manifestando também suas influências e preferências musicais. De acordo com as habilidades de cada um, nestas circunstâncias surgem os "regentes", os "arranjadores", os "especialistas" em cada instrumento, etc. Falando sobre como lida com as diferenças nos níveis de execução instrumental, Madalena analisa:

Eu acho muito positivo isso, de ter um aluno que... O Ariel tem aula de flauta fora da escola, e eu sempre coloco isso no grupo, que existem níveis diferentes, e que cada um pode fazer do seu jeito, da sua forma. (Madalena).

A professora continua, dizendo que vai "salientar esses níveis, mostrar que existe mesmo". Na aula, essas diferenças são tratadas com naturalidade tanto por ela como pelos alunos, que as percebem e respeitam. Todos parecem perceber que o normal é serem diferentes, terem habilidades e interesses diferentes, e não o contrário. Madalena nos mostra que é possível trabalhar de forma honesta e produtiva com a diferença na sala de aula, sem "nivelar":

Pra que eu vou mascarar uma coisa que pode ser produtiva? Eu acho que isso é ruim, quando o professor tenta nivelar tudo e fazer todo mundo igualzinho... Aí dá problema! Aí tu começa a mascarar: ah não, tu fica quieto, tu não faz nada, faz o outro. Tu estás mascarando uma coisa que já é. E que fica muito mais visível quando tu tentas mascarar (Madalena).

A sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado

Organizando a sala de aula para a diversidade

Observando a prática docente da professora Madalena, podem ser percebidos alguns procedimentos que se estabelecem como rotinas nas aulas, demarcando a distribuição das atividades no tempo. Em relação à organização social da turma, freqüentemente a aula inicia com a exposição pela professora e discussão com os alunos das atividades que serão realizadas. Estando compreendida a atividade, os alunos se subdividem em grupos menores para compor uma música ou um arranjo. No final, novamente a atividade acontece em grande grupo, quando os grupos menores apresentam seus trabalhos aos colegas, avaliando a sua produção. Dessa avaliação participam tanto os alunos como a professora.

Quando as crianças trabalham em pequenos grupos, elaborando suas próprias músicas, elas podem participar de forma diferenciada da atividade, o que facilita o atendimento às necessidades e características de cada criança (Beineke, 2003). Nos grupos, as possibilidades de execução são diversas, tanto em relação às opções instrumentais – flauta doce, canto, percussão, metalofones e xilofones, como dos níveis de complexidade em que cada instrumento pode ser explorado. Este tipo de formação permite aos alunos experimentar, avaliar e decidir as atribuições de cada um nas atividades de composição e execução musical.

Madalena acredita que os alunos aprendem muito uns com os outros. Para ela "música se faz muito em grupo" e é intrínseco ao grupo existirem diferenças. Segundo ela "isso é intrínseco do convívio humano, essa dialética, essas diferenças, as diferenças e o convívio com elas. Essa relação de interferência é muito positiva". Como analisa Ambrosetti (2002, p. 92), "é a participação no grupo que permite à criança, de um lado, identificar-se com os objetivos e interesses coletivos, e, de outro lado, diferenciar-se dos outros, percebendo-se como indivíduo com suas próprias capacidades e sentimentos".

Os trabalhos em pequenos grupos também possibilitam a negociação das tarefas pelos alunos, sem que a professora necessariamente interfira, colaborando no desenvolvimento da autonomia das crianças. Durante a realização das atividades, essa dinâmica permite que a professora circule pela sala, observando e auxiliando nos trabalhos, se houver necessidade. Madalena sempre ressalta que "o grupo é soberano", que "o grupo decide", mostrando respeito pelas decisões que eles tomam e valorizando as relações aluno-aluno na classe.

Eles chegam a conclusões no grupo, sobre qual é o timbre melhor pro trabalho, do que eles querem e também quem é que vai tocar o que. Pela qualidade que cada um consegue. O Ariel tá tocando super bem flauta, o grupo decidiu que ele vai acabar fazendo a flauta no grupo. (...) São importantes essas decisões do grupo (Madalena).

Ela reconhece que eles têm níveis de realização musical diferentes, e que isso não é um problema – nem para ela e nem para eles – tanto que os próprios alunos administram essas diferenças quando trabalham em grupos, por exemplo:

Olha só, teve um grupo que na aula passada... o Bruno estava com o xilofone e estava dando o maior problema no grupo. O grupo estava cobrando envolvimento do Bruno. Então o Felipe, que tinha faltado aquela aula veio nessa, e olha quem está com o xilofone: foi para o Felipe. O grupo decidiu que o Bruno não ia mais tocar o xilofone, agora o Bruno está cantando a música, ele ficou responsável pela parte vocal (Madalena).

Aprender torna-se assim um problema coletivo de forma que "as informações sobre as dificuldades e os sucessos de cada um são colocadas e conhecidas por todos. Há uma intensa e constante troca de informações sobre o processo de aprendizagem de todos e de cada um" (Ambrosetti, 2002, p. 90). E as interações acontecem no sentido aluno-aluno, professora-alunos e alunos-professora. Nessa dinâmica, a sala de aula se configura como um "espaço coletivo de construção do conhecimento" (op. cit. p. 93)

sala de aula se configura como um "espaço coletivo de construção do conhecimento" (op. cit., p. 55), em que predominam as relações de solidariedade, conhecimento mútuo, respeito e confiança.

Construindo um espaço para o saber na sala de aula

Na construção de um ensino que valoriza a diversidade é importante que o professor potencialize a participação de todos na aula, provocando a reflexão sobre os próprios pontos de vista e o dos colegas. Trata-se de um processo de ensinar e aprender que considera a auto-reflexão e a reflexão conjunta sobre o que está sendo realizado. Segundo Pérez Gómez (1998a), a aprendizagem nunca é somente individual, limitada às relações de um professor e um aluno. Para o autor, cada sala de aula constitui-se como um grupo social com vida própria, "com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar" (p. 64) e o professor desempenha um papel fundamental na organização do processo de ensinar e aprender nesse contexto.

A função do professor/a será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado (Pérez Gómez, 1998a, p. 64).

O professor precisa construir um projeto conjunto na sala de aula, com conhecimento e confiança mútuos, carregado de trocas e diálogos entre os alunos e o professor. Vai construindo um "compromisso coletivo que articula e dá sentido às atividades cotidianas" (Ambrosetti, 2002, p. 89). Como orienta Pérez Gómez (1998b, p. 67), é necessário "provocar no aluno/a a reconstrução crítica do conhecimento cotidiano", ou seja, a tomada de consciência sobre o que está em realização.

Madalena revela essa habilidade quando analisa a forma como os alunos se organizam no momento da composição. Ela explica que nem todos os problemas são resolvidos com a sua ajuda, quando observa como as crianças resolvem alguns problemas nos seus grupos. Madalena observa as negociações no grupo e procura "fazer-se desnecessária", à medida que vai construindo com os alunos conceitos e práticas de comprometimento com o trabalho e respeito em relação aos saberes e competências uns dos outros.

O grupo tem que estar livre para escolher a função de cada pessoa no grupo. Se o Bruno não estava se dando bem no xilofone e por isso estava sendo improdutivo, ele tem que deixar de tocar o xilofone e fazer uma coisa que seja mais produtiva, que funcione no grupo. (...) Então eu acho muito tri quando eles têm essa tranquilidade e essa autonomia de decidir o que serve e o que não serve no trabalho, e decidir quem é que faz o que. Tem que ter essa autocrítica e isso é um trabalho de avaliação do grupo (Madalena).

Questões como essa também são discutidas em aula, principalmente no momento em que a produção de cada grupo é ouvida e analisada pelos colegas. Na aula de Madalena, este momento é a garantia de um espaço permanente para a reflexão, discussão e crítica sobre os processos de composição de cada grupo, as decisões que foram tomadas, as dificuldades encontradas e o produto musical resultante. E assim vai sendo construído o ambiente da sala de aula, como um espaço em que todos participam "num processo aberto de comunicação" (Pérez Gómez, 1998a, p. 64).

A criação de um espaço compartilhado "supõe se esforçar para criar, mediante negociação aberta e permanente, um contexto de compreensão comum, enriquecido constantemente com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo as suas possibilidades e competências" (Pérez Gómez, 1998b, p. 86). E é nessa perspectiva que Madalena encaminha seu trabalho. O compromisso com o conhecimento, com os processos de aprendizagem de cada um, com a diversidade – é isso que perpassa a postura da professora Madalena em sala de aula.

A avaliação formativa: "tocando e errando, é assim que a gente aprende"

Quando falamos em uma "pedagogia das diferenças" na sala de aula, assumimos também que o professor precisa saber administrar os processos de aprendizagem dos alunos e potencializar condições para que eles se desenvolvam. Uma das possibilidades para enfrentar esse desafio pode ser a utilização construtiva do erro do aluno. De acordo com Pinto (2002, p. 48), o erro pode tornar-se "uma valiosa alavanca para o professor enfrentar as diferenças em sala de aula e poder acompanhar, de forma efetiva, a aprendizagem escolar".

Rever a função que o erro cumpre no processo de ensino-aprendizagem faz parte de uma nova prática avaliativa. O erro, um dos elos mais resistentes da cadeia avaliativa escolar, tem sido apontado como elemento negativo, algo ruim que precisa ser eliminado e apagado do contexto escolar, considerado como falta cometida pelo aluno por sua incapacidade ou suficiência de conhecimentos (Pinto, 2002, p. 48).

Se percebemos o erro relacionado à culpa e à punição, e à medida que não queremos expor nossos alunos a esses sentimentos, tentaremos sempre negar ou esconder o erro. Seguindo essa idéia, são comuns as práticas em que os professores não apontam e nem discutem os erros dos seus alunos. Estando o erro relacionado ao fracasso na perspectiva do professor, assim o será também percebido pelos alunos. E quem erra fica marcado. sente vergonha ou mesmo medo de errar novamente. Para

romper com esse círculo e seus fortes reflexos na prática escolar, é necessária uma profunda revisão de conceitos, das funções e significados do erro no processo de aprendizagem.

Aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada ao percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo-classe (Pinto, 2002, p. 48).

Na prática educativa de Madalena percebe-se a valorização do saber do aluno, do processo de aprender. Assim, a avaliação tem a função de "ajudar o aluno a aprender" (André, 2002, p. 22). A prática da avaliação é uma atividade rotineira nas aulas observadas, à medida que todo o trabalho produzido em aula é objeto de análise e crítica pela turma. Nesse processo, a professora procura conhecer cada um, sua produção, sua história. Ela explica:

Tu formas um perfil de cada aluno. Pela sua produção, pelo seu conhecimento. (...) E tu vais formando um currículo de cada um. (...) Tu tens uma expectativa daquele aluno. (...) E quando tu vais fazer a avaliação (...), tu tens uma visão maior dele. Não é só o menino que toca direitinho as notas na flauta. Não! É tudo. Todo processo dele, em todas as áreas (Madalena).

Nessa perspectiva, Madalena não valoriza só o resultado, mas a experiência, o processo. Todos - professora e alunos - conhecem as dificuldades e os sucessos de cada um na sala de aula e a avaliação torna-se "uma aliada do professor na busca da melhoria do seu ensino" (André e Darsie, 2002, p. 31). Falando sobre o erro nas suas aulas, Madalena observa que as crianças não sentem medo de revelar suas dificuldades e não riem umas das outras quando uma delas comete algum erro. Isso acontece porque há um clima de confiança e respeito em sala de aula, predominando o sentimento de solidariedade e cooperação.

Eu coloco sempre pra eles: tocando e errando, é assim que a gente aprende. (...) Então, saber reconhecer os próprios erros e tentar entender os erros dos colegas, é isso que eu sempre coloco no grupo: lidar com essas diferenças (Madalena).

Considerações finais

As reflexões da professora Madalena revelam que a atividade de composição norteia todo o seu trabalho em sala de aula. Observando os alunos no momento da composição a professora pode compreender como eles pensam musicalmente (Swanwick, 2003), pode observar como eles se relacionam com a música e com os colegas, pode conhecer um pouco dos seus "mundos" e preferências, pode saber "o que é importante para eles". Além disso, a atividade de composição valoriza, em potencial, a diferença, à medida que permite que cada um se expresse com tudo o que sabe.

As observações mostram que a realização de trabalhos em pequenos grupos - de execução e de composição, incluindo a elaboração de arranjos - constituiu uma dinâmica de organização da classe muito utilizada pela professora. Em relação à atenção às diferenças, essa dinâmica também favorece a observação dos alunos pela professora, além de permitir que cada criança participe de forma diferenciada do trabalho, desempenhando diferentes funções na prática musical. Os trabalhos em grupo também representam um espaço para o desenvolvimento da autonomia das crianças, à medida que Madalena são privilegiadas as decisões tomadas pelo grupo e as relações aluno-aluno.

O que se percebe nas aulas da professora Madalena é a construção de um projeto conjunto na sala de aula, em relações recíprocas de comprometimento e confiança. Vai sendo construído um compromisso coletivo que torna significativo todo o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, trabalhar com a diversidade é "favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade (Ambrosetti, 2002, p. 103). Nesse processo, a avaliação das aulas e dos trabalhos produzidos desempenha um papel fundamental, à medida que as relações estabelecidas na sala de aula propiciam o diálogo, a reflexão e a crítica construtiva.

Com este trabalho tive o objetivo de revelar como uma professora de música trabalha com a diversidade em sala de aula, "dando voz" a Madalena, essa professora para quem fazer/aprender música na escola "é feliz". Penso que muitas vozes poderão fazer coro com a voz de Madalena, em harmonia ou não, em acordo ou desacordo, mas o mais importante é que a prática educativa de Madalena nos faz olhar ao nosso redor e, principalmente, para nós mesmos. Com trabalhos dessa natureza, acredito estar contribuindo para a ampliação de conhecimentos produzidos a partir de práticas concretas dos professores de música que atuam no ensino fundamental. Parafraseando Vasconcelos (1997, p. 22), fiz esse "retrato" de Madalena para eu mesma e para os educadores que ensinam música nas escolas, para que possamos todos aprender com a prática uns dos outros.

Referências bibliográficas

AMBROSETTI, Neusa Barbara. O "eu" e o "nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. In:

- ANDRÉ, Marli; NEUSA BERNARDI. O currículo nos trabalhos com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 81-105.
- ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 11-26.
- ANDRÉ, Marli; DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 27-45.
- BEINEKE, Viviane. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências. *Revista Nupeart*, Florianópolis: UDESC, v. 1, n. 1, p. 59-72, 2002.
- BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 95-129, 2001.
- BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo, Xamã, 1996. p. 135-140.
- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 107-131.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a. p. 53-65.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b. p. 67-97.
- PINTO, Neuza Bertoni. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 47-79.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-16.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p. 153-196.

Notas

- 1 Este artigo foi escrito com base no texto "Um estudo sobre a diversidade em sala de aula: observando e ouvindo os alunos na aula de música", escrito conjuntamente com Gisele Garcia Vianna e apresentado no IV Encontro da Região Sul da ABEM, realizado em junho de 2003, em Montenegro/RS.
- 2 Pesquisa financiada pelo Programa de Apoio à Pesquisa – PAP/UDESC 2001/2002 e pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC/UDESC 2001- 2003. Participaram da pesquisa as bolsistas Silvana Mariani (2001-2002) e Gisele Garcia Vianna (2002-2003). Agradeço a elas o cuidadoso trabalho de transcrição das observações, de análise e categorização dos dados, bem como seus instigantes questionamentos e interpretações, que muito contribuíram com a pesquisa.
- 3 Os dados relativos ao estudo de caso aqui focalizado totalizam aproximadamente 300 minutos de gravação de vídeo e 550 minutos de entrevistas.
- 4 O nome é fictício.
- 5 Para detalhamento da metodologia de pesquisa, ver Beineke (2001).
- 6 Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e preciso, as citações das falas da professora passaram por uma textualização (Gattaz, 1996).