

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA
LICENCIATURA PLENA - HABILITAÇÃO EM MÚSICA

**ELEMENTOS CONSTRUTIVISTAS DO LIVRO “MÚSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL” DE TECA ALENCAR DE BRITO**

JENY ARANTES DA COSTA

RIO DE JANEIRO, 2008

**ELEMENTOS CONSTRUTIVISTAS DO LIVRO “MÚSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL” DE TECA ALENCAR DE BRITO**

por

JENY ARANTES DA COSTA

Monografia submetida ao curso de graduação –
Licenciatura Plena Habilitação em Música do
Centro de Letras e Artes da UNIRIO como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciado, sob orientação da Mestre Professora
Lilia do Amaral Manfrinato Justi.

RIO DE JANEIRO, 2008

COSTA, Jeny Arantes da;

Elementos construtivistas do livro “Música na Educação Infantil” de Teca Alencar de Brito / COSTA, Jeny Arantes da; Rio de Janeiro, 2008. iv, 44p.

Orientadora: Professora Lilia do Amaral Manfrinato Justi.

Monografia – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Educação Artística - Licenciatura Plena – Habilitação em música.
Bibliografia: 43-44

1. A Influência de Piaget no Domínio do Ensino 2. O Desenvolvimento Cognitivo para Piaget. 3. Os estágios e a Música. 4. Propostas Pedagógicas em Música Hoje. I. Lilia do Amaral Manfrinato Justi. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Graduação em Música. III. Educação Artística - Licenciatura Plena – Habilitação em Música.

CDD -

RESUMO

Este trabalho propõe a análise comparativa das práticas de ensino construtivistas e behavioristas, relatando os pressupostos destas correntes pedagógicas e usando como referencial deste debate bibliográfico o livro *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança* de Teca Alencar de Brito. Ao apresentar aspectos pedagógicos das duas correntes, pretende-se defender a aplicação da Teoria Psicogenética à música através de exemplos de condutas pedagógicas que levem em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A INFLUÊNCIA DE PIAGET NO DOMÍNIO DO ENSINO.....	4
1.1 Contrastes de Piaget com outras linhas de pensamento.....	6
1.2 Pressupostos do construtivismo.....	11
1.3 A intervenção dos aspectos sociais na Educação.....	12
1.4 Críticas ao construtivismo pedagógico.....	15
1.5 Construtivismo x behaviorismo.....	17
CAPÍTULO II – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PARA PIAGET.....	20
2.1 – A contribuição de Piaget.....	20
2.2 – A decalagem.....	22
2.3 – Características gerais dos principais períodos do desenvolvimento.....	23
CAPÍTULO III – OS ESTÁGIOS E A MÚSICA.....	26
3.1 – Aprendizagem significativa.....	26
3.2 – Os estágios do desenvolvimento musical segundo Esther Beyer.....	30
CAPÍTULO IV – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA HOJE.....	34
4.1 – Teca Alencar de Brito e o livro “Música na Educação Infantil”.....	34
4.2 – Aspectos construtivistas encontrados no livro de Teca de Brito.....	35
4.3 - Propostas tradicionais do ensino da música.....	36
4.4 – Propostas construtivistas do ensino da música.....	37
CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

INTRODUÇÃO

Este trabalho se destina a contribuir com a Educação Musical a partir do Construtivismo. Assim sendo, nesta monografia será feito um estudo bibliográfico dos aspectos pedagógicos construtivistas comparados aos aspectos pedagógicos tradicionais usando o livro “Música na Educação Infantil propostas para a formação integral da criança” de Teca Alencar de Brito (2003), como exemplo de uma abordagem construtivista apresentando seus pressupostos para oferecer referenciais metodológicos aos Educadores Musicais.

A idéia da execução deste trabalho surgiu a partir de alguns aspectos observados durante a leitura do livro de Teca de Brito, que se moldaram às estratégias metodológicas e pedagógicas que busco desenvolver na prática no trabalho que faço com crianças do Jardim da Infância e do 1º segmento do Ensino Fundamental como professora de Educação Musical e Canto Coral. As estratégias de ensino usadas por Brito para o trabalho com crianças pré-escolares atendem às expectativas de minha prática pedagógica com crianças desta faixa etária, como também me incentivaram a refletir sobre que métodos utilizar em escolas que não são destinadas especificamente ao ensino da música.

Alguns aspectos do livro me levaram a querer organizar este trabalho. Tratar a música como linguagem; elaborar em sua prática metodologias não convencionais para o ensino da música; dirigir este trabalho para professores especializados em música na etapa da Educação Infantil, assim como para educadores que mesmo sem ter estudado música, dão importância à necessidade de sua inclusão no contexto educativo das creches e pré-escola; sugerir a revisão de conceitos, metodologias, práticas pedagógica, no sentido de uma reflexão sobre modelos estabelecidos e consolidados para o ensino-aprendizagem que precisam ser repensados em vista do surgimento de novos paradigmas educacionais. Seguindo este exemplo, este trabalho, visa oferecer mais um material de consulta que enriqueça de alguma maneira a reflexão da

prática metodológica e a prática pedagógica de outros colegas em seu trabalho como professores de música.

Ao refletir sobre estes variados aspectos, formulei muitas perguntas, mas, para este trabalho coloco em evidência os seguintes questionamentos que são o foco desta pesquisa de análise comparativa: A que tipo de prática pedagógica se remete a metodologia tradicional? A que tipo de prática pedagógica se remete a metodologia construtivista? O uso de métodos construtivistas para a prática musical invalida o uso de métodos tradicionais ou ambas as metodologias podem interagir nas práticas pedagógicas de um professor?

Vivemos um momento em que a Educação no Brasil está sendo questionada. Lê-se nas reportagens de jornais e artigos de revistas etc. vários comentários, entre eles: de que é grande o número de analfabetos (apesar de o ensino básico ser gratuito e garantido por lei às crianças na fase da alfabetização), de que o Brasil é um dos países que menos investe em Educação, de que há grande evasão escolar, e de que existem inúmeros fatores políticos, sociais e econômicos, que interferem no bom desempenho da escola, e que se faz necessário uma reavaliação de todo o Sistema Educacional. “A escola não está cumprindo com as suas finalidades. Ou ela se reinventa ou desempenhará apenas um papel secundário para a construção de uma sociedade mais feliz e mais fraterna, onde haja mais prazer nesse mundo”. (Grossi, 1993, p.156). Neste contexto a Educação Musical tem sido reavaliada através de inovações da música ocorridas a partir do século XIX e XX, em propostas trazidas por vários pesquisadores, (Delalande, na França, Murray Shafer, no Canadá e Koellreutter, no Brasil), que inseriram novas estratégias e propostas nos processos de ensino-aprendizagem em música. Entre estas propostas, passou-se a dar importância à experiência musical antecedendo a escrita, e novas propostas para o trabalho com crianças pequenas foram surgindo, visando à busca de uma linguagem musical contemporânea, assim como o uso da música como mecanismo de inclusão social. Nesta monografia, especificamente, as propostas sugeridas

pela corrente Construtivista de Educação, se baseiam nas pesquisas de Piaget e defendem que o conhecimento é um processo que deve ser construído. Portanto, os métodos que podem ser inseridos e aplicados pelo professor para transmitir o conhecimento musical devem ser cuidadosamente avaliados para que no contexto da Educação musical, as crianças sejam estimuladas ao desenvolvimento da cognição construtiva e significativa ao que se refere à linguagem musical.

CAPÍTULO I - A INFLUÊNCIA DE PIAGET NO DOMÍNIO DO ENSINO

Piaget, ao apresentar os resultados de suas pesquisas sobre a Teoria Psicogenética, elaborando a Epistemologia Genética de maneira empírica e científica, afastou-se cada vez mais dos processos de reflexão especulativa do campo da Filosofia, estabelecendo debate com outros pensadores e pesquisadores.

Nos seus estudos sobre o sujeito epistêmico, Piaget definiu epistemologia da seguinte forma: “Epistemologia é o estudo da constituição dos conhecimentos válidos”. (Beyer, 1988, p. 28). A epistemologia genética piagetiana trata da aquisição dos conhecimentos nos adultos e nas crianças em seus processos de transformação na interação (interacionismo é uma teoria operatória da inteligência), do “organismo com o meio, formando um todo indissociável”.

Piaget pesquisou sobre a aprendizagem das estruturas lógicas e como ocorre o processo de novas aquisições do saber, buscando fundamentar a posição interacionista da Teoria Psicogenética sem a preocupação de responder a questões que se referem ao domínio do ensino. Mais tarde, pesquisadores da Escola de Genebra ao realizar estudos da aprendizagem em uma vertente psicológica notam que os temas estudados sugerem aplicação à área do ensino. (Banks-Leite, 1994, p.79-80).

Portanto, as teorias de Piaget sobre a psicologia da criança, foram articuladoras de reflexão sobre as práticas de ensino. Suas pesquisas sobre a cognição, propiciaram a busca da compreensão dos processos do desenvolvimento intelectual das crianças. A concepção de Piaget de que as crianças através da ação constroem o conhecimento aprendendo aquilo que estão estruturalmente prontos para aprender teve grande influência na estrutura curricular de muitos países. Também foi marcante na reavaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

A seguir, serão descritos alguns aspectos que modificaram a compreensão a respeito da aprendizagem das crianças que foram revolucionários e contrastantes em relação às práticas de ensino tradicionais de base behaviorista.

Flavell (2002) explica que Ginsburg e Opper resumiram em seis categorias as implicações das teorias de Piaget no domínio do ensino. São elas: *A abordagem centrada na criança* - as crianças pequenas diferem dos adultos nos meios que usam para aprender, ou seja, não interpretam as coisas como os adultos o fariam. Portanto, é necessário que o professor compreenda estas diferenças no processo cognitivo infantil; *A atividade* - para Piaget a essência do saber está na experimentação. A atividade é a ação física e mental sobre o objeto. As crianças aprendem mais exercendo a atividade do que apenas recebendo orientações teóricas sobre ela; *A reinvenção* - é uma extensão do princípio ativo da atividade (ação física e mental sobre o objeto). Durante o processo de atividade as crianças constroem, modificam, inventam, criam novas formas do saber; *A aprendizagem individualizada* - para Piaget é necessário que o professor também se preocupe com a aprendizagem individualizada, porque aquilo que é novo para uma criança pode não ser para outra. Conforme Piaget, isto desperta um interesse maior no processo de aprendizagem de conhecimentos novos ou de conhecimentos já adquiridos que precisam ser expandidas, gerando conflito e contradições durante a obtenção daquele saber específico que a criança precisa aprender no momento; *A interação social* - para Piaget as operações mentais nascem da cooperação social. Assim, a interação social visa à cooperação e à perda do egocentrismo. Por isso, é importante crianças trabalharem coletivamente interagindo umas com as outras dividindo seus conhecimentos; *O programa de estudos* - as crianças apresentam limitações cognitivas oriundas dos estágios do desenvolvimento biológico e mental. Exemplo: A criança do período pré-operatório (2-7 anos) terá dificuldades no processo de aprender, em assimilar e acomodar conteúdos que exigem operações formais (possíveis dos 12 anos em diante). Segundo Piaget, há três níveis de compreensão: o nível de compreensão motora e prática, o nível de conceitualização não-consciente e o nível de consciência e de verbalização. Cabe ao professor ajudar as crianças a passar das fases de baixo nível para fases de nível mais elevado.

Neste contexto, vemos que as metodologias usadas nos procedimentos pedagógicos para o ensino infantil devem ser formuladas de maneira diferente do que as direcionadas aos adultos. Assim sendo, que tipo de aula se elabora para desenvolver física e mentalmente os aspectos necessários à compreensão da linguagem musical das crianças nas variadas etapas do desenvolvimento? As atividades elaboradas pelo educador devem estar baseadas no desenvolvimento das habilidades físicas e mentais da criança, para que através da ação, ela desenvolva, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, os processos de organização mental durante a aprendizagem. Os métodos usados estão ajudando as crianças a transpor a aprendizagem para níveis mais elevados?

1.1 - Contrastes de Piaget com outras linhas de pensamento:

Beyer (2000) ao comparar três tendências curriculares em música, a saber, a Behaviorista, a Gestalt e a Construtivista, esclarece: O Behaviorismo parte do princípio de que os conhecimentos são adquiridos externamente, ou seja, de fora para dentro (processo de aquisição) e a aprendizagem é centrada no objeto (conteúdo). Neste processo o professor é ativo e o aluno passivo. Nesta prática o aluno recebe uma bagagem de conteúdos que geralmente são memorizados e reproduzidos sem que necessariamente haja uma compreensão consciente. O aprendizado do aluno é avaliado geralmente em provas objetivas fundamentadas na memorização e na repetição, onde o desempenho do aluno é bem ou mal sucedido pela maior ou menor pontuação. Esta é uma prática tradicional.

Freitag (1993) esclarece que o Behaviorismo despe o homem de suas características individuais. A conduta do homem resultante dos processos de aprendizagem pode ser controlada pela estimulação ambiental. Esta é uma teoria Comportamental. (p.26-34). Freire (1993) psicóloga e pesquisadora na área de Educação, palestrando sobre aspectos do aprender em grupo levanta a questão do autoritarismo e do espontaneísmo. Na corrente Behaviorista, a

prática autoritarista (onde o educador é o centro de todos os desejos ligados à aprendizagem) foi vivenciada por muito tempo.

Deheinzelin (1995) ao informar sobre condutas da postura pedagógica behaviorista esclarece que o trabalho do professor na escola tradicional costuma ser ordenado segundo a divisão das disciplinas em tópicos organizados em ordem crescente de dificuldade. Os conhecimentos são verdades absolutas e não são entendidos como realidades interpretáveis por meio de diversas linguagens, desconsiderando o ponto de vista do aluno. Elimina-se o acaso e imprevisibilidade. Assim sendo, não é considerada “a perspectiva da psicogênese das estruturas internas dos objetos de conhecimento” e desconsidera-se a “gênese dos conhecimentos em sua perspectiva social e histórica”. (p.61-62).

Assim, observa-se que as características dessa postura pedagógica resultam em conformismo tanto do professor (que só repete aquilo que aprendeu), quanto do aluno (que recebe os conteúdos sem questionar). Essas formas de conceber o ensino são tributárias das tradições filosófica empirista (ingleses) e racionalista (alemã), que simplificadas na prática escolar, terminaram resultando em uma espécie de positivismo, segundo a qual “as coisas são como são (uma rosa é uma rosa é uma rosa) e assim devem ser ensinados, isto é, de acordo com seus atributos mais evidentes”. (p.15).

A segunda perspectiva de aprendizagem é a Gestalt, que parte do pensamento de que os conhecimentos se formam a partir de um processo de maturação (maturacionismo) e ocorrem de dentro para fora e de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. O aprendizado está centrado no aluno (sujeito). Neste caso a participação do educando é ativa.

Beyer (2000) comenta que é esta maturação que permite a percepção musical no sujeito e que foram feitas muitas pesquisas para definir a idade em que a criança adquire uma habilidade específica. Neste processo conjectura-se que as atividades dadas às crianças devem respeitar os limites maturacionais e estabelecer atividades compatíveis com cada faixa etária.

Com o advento da Escola Nova, se defende um aprendizado individualizado e valorizam-se as emoções e sentimentos dos alunos. Esta teoria supõe que a criança tendo espaço para livre expressão algum dia chegue a um *insight*. Brito (2003) informa que a Escola Nova no Brasil a partir da década de 50 e 60

direcionou o ensino de arte para a livre expressão e a valorização do processo”. Promovendo situações para o “aprender fazendo” (...). A crítica à Escola Nova aponta para o espontaneísmo centrado na “valorização extrema do processo sem preocupação com os seus resultados”. (M.C.F.D. Martins, apud Brito, 2003, p.51).

Brito ainda comenta que o mal entendido (“o vale-tudismo”) sobre os ensinamentos no que diz respeito à criatividade infantil, conduzidos pela falta de sistematização do trabalho de experimentação, provocou críticas a este procedimento pedagógico. Um outro fator é que os conteúdos musicais programáticos pré-estabelecidos ficam em segundo plano, uma vez que este processo de aprendizagem é baseado na experimentação, e, para a Educação Musical, o custo de um projeto desses é alto e as atividades precisam ter acompanhamento de professores mais preparados. Para determinadas escolas torna-se muito difícil concretizar este projeto de ensino.

Baseando-se nos comentários de Freire (1993) sobre práticas autoritaristas e espontaneístas, esta é uma prática espontaneísta, onde o centro do desejo passa a ser o do educando, rompendo com a prática autoritarista do Behaviorismo. Portanto observam-se neste episódio que as metodologias e teorias mal compreendidas e mal aplicadas proporcionam resultados pouco favoráveis na aprendizagem.

A terceira perspectiva é a Construtivista onde a aprendizagem ocorre na interação aluno e objeto de conhecimento. Para Beyer (2000) esta perspectiva visa à aprendizagem profunda onde os conhecimentos já assimilados estão sempre se reorganizando em função da aquisição de um nível mais elevado de cognição. O papel do professor neste processo é o de promover as condições favoráveis de aprendizagem e para isso incluem-se no processo de

Educação Musical, brincadeiras imitativas, jogos de criação musical, representação aural dos sons. Nos conteúdos programáticos musicais, o importante é que as crianças entendam os processos de elaboração e as características da música como linguagem e não como coisas isoladas, soltas, sem sentido, como por exemplo: aprender ritmo - aula do ta-ta-ta.

A proposta da corrente construtivista tende a reunir várias tendências atuais do pensamento educacional, resultado da insatisfação nas formas de transmissão dos conhecimentos. Na proposta construtivista o educando pratica a ação de construir seus conhecimentos a partir da realidade vivida por ele e pela sociedade e o processo educacional deve estar presente neste procedimento tendo o aluno como agente da ação do conhecer e o professor como mediador da aprendizagem. Portanto, o construtivismo busca uma educação escolar eficaz e moderna que parta da reforma do pensamento, que atenda às novas exigências pedagógicas para a elaboração do conhecimento e que atenda as exigências atuais, revisando e atualizando métodos e práticas pedagógicas. Um exemplo de exigências atuais é que nas questões sociais o processo educacional também considere os problemas atuais.

O Construtivismo Pós-Piagetiano (este não se propôs a ser teoria de Educação Musical) se adere às pesquisas após Piaget – Teoria Cognitiva que focaliza ao invés do comportamento observável (Estímulo-Resposta) aspectos mais complexos, mais introspectivos.

No domínio da música alguns estudiosos centraram suas pesquisas em outros aspectos que vêm complementar o entendimento sobre o sujeito epistêmico e os processos de aprendizagem.

Ao fazer um pequeno histórico dos Estudos em Percepção Musical, Beyer (1988) informa que “os primeiros estudos na psicologia da música foram realizados no século XIX, com Helmholtz, cuja primeira obra data de 1862”. (p.65). Também comenta “que os teóricos

em psicologia da música foram inicialmente psicólogos, quando se esperaria como primeiros interessados na percepção dos estudiosos do campo de artes”. (p.66).

Willems e Zenatti se aproximam bastante do proposto por Piaget, calcando seu trabalho na epistemologia genética e no Brasil, são referenciais entre os pesquisadores em educação musical e fonte de material para os professores que lidam com crianças ou iniciação musical.

Willems dedicou a maior parte de seu trabalho à formulação de um método de Educação musical para as crianças e afirma que as analogias desnecessárias à aprendizagem da música podem prejudicar e confundir as crianças e “para que se chegue à música como teoria e ciência, o indivíduo necessita ter passado antes por uma vivência musical”. Zenatti realiza seus estudos com base na teoria de Piaget, “buscando também encontrar as etapas correspondentes na música... a existência de um desenvolvimento genético da percepção musical e o funcionamento dos mecanismos perceptivos em música, até chegar à gênese da musicalidade”. (Beyer, 1988, p.69-71).

Em sua pesquisa sobre a abordagem cognitiva em música, Beyer detalha a pesquisa de Zenatti e percebe-se claramente a Teoria Piagetiana aplicada à música. Usam-se como exemplos os estágios, as invariantes funcionais: a organização e a adaptação (processo interno e externo do sujeito), operações de assimilação e acomodação, equilíbrio dinâmico entre outros.

Em relação ao estudo de Zenatti, pode-se afirmar que a autora possui o mérito de ter aprofundado o conhecimento sobre os mecanismos perceptivos em música, segundo a linha da psicologia genética de Piaget. Até o momento não havia estudo tão próximo às pesquisas da linha cognitiva que abordasse a musicalidade da criança. (Beyer, 1988, p. 78).

Beyer (1988) defende a fundamentação da educação musical sob o enfoque cognitivo (Teoria cognitiva na música). Usa conceitos piagetianos transferidos à educação musical,

criticando falhas da educação musical vigente e propõe alterações que venham a melhorar o fazer musical e defendendo a música como linguagem.

Busca-se a adesão de pesquisadores que se proponham a dar seguimento aos estudos propostos pelos estudiosos citados anteriormente visando elucidar questões da Teoria Cognitiva em música que ainda não são bem esclarecidas.

As pesquisas que se sucederam utilizando em parte ou em um todo às realizadas por Piaget, são referenciais para os professores de música no que se refere à aplicação de métodos de ensino, tanto para adultos como para as crianças. Porém, as pesquisas realizadas com crianças apresentam um teor mais complexo e exige dos professores um conhecimento não só da música como também do processo cognitivo delas.

Sabemos que a música não é estática, mas dinâmica. Portanto, nas práticas do professor de Educação Musical, as metodologias aplicadas ao ensino da linguagem musical devem estar em constante revisão e acompanhando as evoluções musicais. Neste contexto torna-se possível a interação entre as correntes pedagógicas tradicionais e a construtivista? Tentaremos responder esta questão mais adiante.

1.2 - Pressupostos do construtivismo:

O pressuposto epistemológico do Construtivismo é de que o pensamento está em constante mudança; ele é construído, desconstruído e reconstruído. O pressuposto filosófico do Construtivismo: a capacidade das faculdades mentais nos mais variados processos do pensar é calçada essencialmente na razão (o consciente). Este é um pressuposto que tem raiz iluminista, opondo-se a psicanálise (Freud), que entende que os impulsos primitivos (processos emocionais e irracionais) são a base de conduta, privilegiando o inconsciente. A novidade é que a razão é uma potencialidade a ser desenvolvida ao longo da vida. O pressuposto antropológico do Construtivismo também se aproxima da Psicanálise e da Lingüística Estruturalista. Em estudos realizados por Lévi Strauss (antropólogo) chegou-se a

conclusão de que possuímos certos arquétipos fundamentais (modelos que se repetem) e toda organização social e cultural é uma tentativa da mente humana em se organizar e classificar o mundo. Portanto, as relações antropológicas do Construtivismo também se fundamentam no Estruturalismo. (Freitag, 1993, p. 26-28).

Ao expor os pressupostos sociológicos do construtivismo a autora esclarece que as teses sociológicas centrais opõem-se a tese básica do Construtivismo Piagetiano. Piaget discorda da leitura do mundo sociológico e privilegia o individual sobre o social o que provoca um antagonismo com a Sociologia que enfatiza a força do social contra o individual. Freitag comenta que Piaget era conhecedor de várias obras de Sociologia e que ele acreditava que somos produto do nosso meio e sofremos influência das estruturas macrossociais e microssociais (família, escola, classe social), porém providos de autonomia, singularidade, que nos permite responder a este mundo. Assim, o Construtivismo Pós-Piagetiano “acaba incluindo a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica na própria construção do pensamento.” (Freitag, 1993, p.31). Nesta interação com nossa participação ativa ou passiva constrói-se o coletivo e organizam-se as regras sociais que regulamentam o mundo. O papel do professor neste processo é de agente do social e de tradutor do social para o individual, e, a família, escola e outros fatores, provenientes do meio social, podem interferir positiva e negativamente no processo de construção individual. Referindo-se aos pressupostos psicológicos, diz que a criança age sobre o mundo e interage com ele. Quanto aos valores éticos, são contextualizados, dependem do momento histórico da cultura, e de como a sociedade os definem. A construção da moralidade resulta de um processo de conscientização da inserção da criança num mundo social. “Piaget parte de uma visão da criança sem nenhum moralismo.” (p.33).

1.3 - A intervenção dos aspectos sociais na Educação:

Os aspectos políticos, econômicos e sociais que envolvem a construção da Sociedade formam um processo dinâmico, com ascensões e regressões, que visam o progresso de uma nação. Neste processo ocorrem inúmeros fatores que transformam o ambiente em que vivemos e a adaptação ao rápido progresso, em virtude da mecanização e dos avanços tecnológicos, fazem-se necessárias para acompanhar este processo.

Morin (1993) comenta que a humanidade tem um imaginário de futuro e ideologias quanto à construção da Sociedade. Em virtude de vivermos uma democracia em crise (política, econômica e nacional), os ideais projetados em um progresso promissor não se concluíram e vivemos inseguros. Apesar de a democracia apresentar o ideal de igualdade, esta é quase uma utopia. Não há empregos, saúde, segurança e educação o suficiente e apesar de vivermos em tempos da razão aberta, a crise do futuro originou um retorno ao passado no que concerne à religião, nação, etnia (nacionalismo), na tentativa de recuperar o que se perdeu.

Apesar de vivermos em tempos de progresso globalizado e em uma Era Planetária, a razão aberta não une nações, a tecnologia e a indústria não asseguram empregos e exigem mão de obra especializada, a ciência clássica evolui, mas também destrói. Morin argumenta que a tecnociência controla todos os setores da economia e escraviza o homem que tenta domina-la e, para que isso ocorra à reforma do pensamento é necessária. Assim, há antagonismo entre o real e o ideal.

Neste contexto o papel da Educação é fundamental. Grossi (1993) ressalta que os problemas Educacionais vividos hoje são causados por motivos que vão além das salas de aula.

Vivemos num tempo em que a comunicação é acessível a todos, mas muitas vezes nos frustramos por não conseguir diálogo com os alunos; os professores convivem com o descaso, a falta de respeito, a violência infantil; há professores que, descontentes com seus salários também fazem pouco caso dos seus alunos, professores que trabalham em carga horária além

daquilo que podem, não conseguem oferecer um ensino de qualidade; a capacidade intelectual dos alunos é prejudicada em virtude da perda da auto-estima por fatores como a fome, violência familiar, estupro, etc. O papel tradicional da família (os pais) em relação à educação dos filhos está modificado em função de o papel da mulher (mãe) na sociedade não estar mais centrado somente no lar; lares divididos em virtude das dissoluções familiares. Estes motivos usados como exemplo, interferem na construção intelectual das crianças e desestabilizam a construção do social e conseqüentemente estão exigindo mudanças não só na função educacional dos educadores como tradutores do social, como também mudanças de estratégias pedagógicas num sentido de construir-se a sociedade ideal.

Atualmente observamos que a música tem sido um dos recursos bastante inseridos nos projetos sociais por ser um instrumento socializador.

O analfabetismo, evasão escolar, pouco investimento em Educação são alguns dos indícios de uma visão de mundo diferente do idealizado e a conseqüência de um progresso que a humanidade não consegue acompanhar intelectualmente na mesma velocidade. O papel educacional aí é mais sério.

Assim, colocamos em foco os processos pedagógicos da Educação e o papel do professor que além de agente é o tradutor do social. Se a humanidade por meios naturais caminha a passos lentos na interpretação do rápido e acelerado progresso tecnocientífico, seria apropriado elaborar métodos pedagógicos adequados que possam resultar no equilíbrio dessa realidade. No que concerne à Educação Musical, estariam os futuros professores sendo de fato, pedagogicamente e metodologicamente orientados para a realidade musical que o mundo globalizado exige?

Ao argumentar sobre os aspectos pedagógicos do construtivismo, Grossi (1993) adverte a propósito da necessidade de reflexão a respeito de novas estratégias para a formação de professores julgando não ser possível continuarmos com modelos antigos. Ela também diz

que se descobriu que para aprender não se segue a lógica dos conteúdos científicos. Mas, sim entrelaça-se a vida com os paradigmas, incluindo a escola. Paulo Freire credenciou à antropologia do aprender as vicissitudes e riquezas oriundas das experiências do dia-a-dia.

Dessa vinculação profunda que nasce o construtivismo pós-piagetiano e a possibilidade de distinguir a didática da pedagogia, não para separá-las – *de jeito nenhum!* – mas para que compreendamos que estas duas instâncias, na dinâmica escolar, são indispensáveis de serem consideradas na reinvenção da escola. (Grossi, 1993, p. 161).

1.4 - Críticas ao construtivismo pedagógico:

Faremos a seguir comentários sobre duas opiniões contrárias a respeito do construtivismo pedagógico. Silva (1993) e Banks-Leite (1994).

Para o primeiro autor, o construtivismo se baseia “nas teorias de Piaget, com reformulações e revisões tendo como fundamento Vigotsky e Luria e no que tange a leitura e escrita a forte influência de Emília Ferreiro”. Para Silva o construtivismo “é uma nova onda pedagógica” que pode tornar-se uma “ortodoxia em questões educacionais”. (Silva, 1993, p.3). Ao criticar as práticas pedagógicas construtivistas afirma que

O construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. (Silva, 1993, p. 4).

O construtivismo apresenta uma constituição social com efeitos conservadores propondo a volta a Psicologia na Educação e na Pedagogia. A psicologização da Educação implica na despolitização e pretende instaurar democracia através da Pedagogia.

A Psicologia construtivista diz respeito a como se aprende e a Pedagogia diz como se deve aprender deixando de incluir outros aspectos em sua elaboração.

O Construtivismo apresenta uma pedagogia invisível - o professor é quem sabe qual elemento caracteriza os estágios do desenvolvimento, tendo a desvantagem de resultados em ritmo mais lento que os resultados da pedagogia visível que propõe noções claras – o aprendiz sabe; A pedagogia construtivista se preocupa com o processo e não com o resultado.

Quanto à epistemologia, é muito particular, restritiva e limitada, e trata-se de uma Epistemologia Psicológica restringindo o conceito de Epistemologia à gênese das estruturas mentais individuais, naturalizando os processos de conhecimento focalizando o conhecimento “dentro” do homem. (Para Foucault a epistemologia envolve os conhecimentos sobre o homem e dentro do homem).

O construtivismo também apresenta tendências a biologização e à naturalização.

Apresenta pressupostos intelectualistas e naturalistas.

Adota noção asséptica de ambiente.

Não existe nada no construtivismo que aponte para alguma teoria de currículo.

Silva desafia os construtivistas a complementarem a análise política e sociológica da educação.

A segunda autora esclarece que Piaget dedicou suas pesquisas a temas educacionais de forma secundária, mas sua obra sobre a Teoria Psicogenética teve repercussão sobre as atividades da área pedagógica, relatando que as preocupações epistemológicas de Piaget determinaram as questões e temas estudados em Psicologia e que Piaget ao pesquisar sobre os princípios de conservação não tinha interesses pedagógicos, mas epistemológicos e se tratavam de fatos normativos baseados nas condutas das crianças “níveis de desenvolvimento comuns, independente das diferenças individuais”. (Banks-Leite, 1994, p.81).

Assim, Piaget ao tratar sobre o tema da aprendizagem das estruturas lógicas buscou fundamentar a posição interacionista da Epistemologia. Dez anos depois, outros pesquisadores trataram do tema da Teoria genética em uma perspectiva psicológica, construção cognitiva nas filiações entre estágio e as conexões entre diferentes tipos de estruturação. No que se referem aos processos dinâmicos da aprendizagem, foram feitos exercícios experimentais visando à aquisição de noções operatórias focalizados nos erros e conflitos. Hans Aebli (apud Banks-Leite, 1994, p. 80) fez um trabalho sobre as possibilidades

de aplicação do tema da Teoria genética ao ensino. Piaget ao concluir que a lógica é desenvolvida pouco a pouco e que questões epistemológicas poderiam ser estudadas empiricamente, passou a dedicar-se as pesquisas sobre o pensamento infantil. Porém 30 anos foram dedicados à Psicologia Genética antes de ele retomar os estudos em Epistemologia.

1.5 - Construtivismo x behaviorismo:

Macedo (1993) pressupõe que o construtivismo e não construtivismo são duas visões opostas, complementares e irreduzíveis. São duas formas de produção de conhecimento. O problema é diferenciá-los e integrá-los. “Quando e como operá-los em proveito da educação das crianças”. (p.28). O autor elucida fatores diferenciais entre as duas correntes pedagógicas que colocaremos em evidência a seguir.

O construtivismo valoriza as ações do sujeito que aprende enquanto que o não construtivismo valoriza a transmissão, tendo a linguagem como instrumento poderoso, econômico e analógico. A diferença está no lugar que a linguagem ocupa na produção do conhecimento.

A visão não construtivista opera por paradigma (modelo, padrão). É formal, independente do conteúdo, com ênfase na transmissão, na linguagem e na cópia. A visão construtivista opera por tematização. (Tematizar – reconstruir em um nível superior o que já é realizado em outro nível.) É formalizante, mas não formalizada. Assim, forma e conteúdo são indissociáveis. Os meios são os fins. Na tematização a exigência é a da demonstração, da reconstituição e transformação de algo já sabido. Macedo considera tematização e paradigma duas faces de uma mesma moeda.

A visão não construtivista considera o conhecimento como um “é”, como identidade (ontológico). O conhecimento é uma teoria de representações da realidade boa ou má (não importa) e é baseado em fatos. A visão construtivista não representa a realidade, mas a constitui ou conserva, ou transforma os aspectos da ação do pensamento. A visão

construtivista atua com interpretações da realidade, possibilitando correspondência e equivalência.

Na visão não construtivista a ação é induzida. Na visão construtivista a ação da criança é espontânea ou desencadeada.

Para Macedo, (1993), a essência do método clínico de Piaget é “saber ouvir ou desencadear na criança só aquilo que ela possui como patrimônio de sua conduta, como teoria de sua ação, como esquema assimilativo” (p. 28).

Macedo afirma que a escola é predominantemente não construtivista e assegura que é necessário que ela seja mais construtivista.

Na visão tradicional o que interessa é o saber do professor. Há indução de resposta do aluno baseada no monólogo e repetição. O aluno é habituado à solução de exercícios e não de problemas. Na visão construtivista a resposta é dialógica. O professor deve saber bem o conteúdo que ensina, para elaborar a pergunta ou situação problema a ser discutido com as crianças de forma inteligente produzindo aprendizagem significativa.

Em uma visão romântica, Macedo trata os conhecimentos adquiridos em uma visão não construtivista como utilitarista (uso obrigatório dos saberes em função de circunstâncias da vida) e julga que uma posição construtivista do saber é mais amorosa e espontânea.

O pensamento não construtivista propõe que somente um caminho conduz a descobertas verdadeiras e justificáveis à público especializado e declara que o pensamento construtivista julga impossível eliminar de todo “o papel do sujeito na construção do conhecimento, sem chegar a relativismo ou solipsismo.” (Queiroz &, [s.d], p. 7).

Nesta análise comparativa, Macedo comenta que as práticas pedagógicas behavioristas e construtivistas são diversificadas tanto nos pressupostos da corrente pedagógica, quanto nos pressupostos que se referem à construção do conhecimento. Ele também comenta que na função educacional, o difícil é diferenciar e integrar construtivismo e behaviorismo. Não

concordo. Se elas são opostas não é difícil diferenciá-las. Mas, a possibilidade de integrá-las em proveito da aprendizagem do aluno é o fator preponderante. As correntes pedagógicas behavioristas e construtivistas podem interagir no que se refere aos conteúdos, mas, na função educacional ao que se refere às práticas de ensino, não podem interagir. É necessário neste contexto, não confundir conceitos tradicionais da música com práticas de ensino tradicionalistas da música.

CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PARA PIAGET

2.1 – A contribuição de Piaget:

As pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo que levaram à conclusão de que o conhecimento é construído foram inovadoras. Os resultados das pesquisas sobre o “sujeito epistêmico” e o processo de interação da criança com o meio foram revolucionários para as primeiras revisões e mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Rapaport (1981) informa que Piaget pesquisou como se dá o processo de desenvolvimento intelectual da criança a fim de saber como se dá a origem do conhecimento através dos processos de pensamento presentes desde a infância até a idade adulta.

Esta pesquisa focaliza os aspectos cognitivos como: “o desenvolvimento do conhecimento da lógica, espaço, tempo, causalidade, moralidade, brinquedo, linguagem e matemática”. Nos processos psicológicos, Piaget pesquisou aspectos como: “pensamento, percepção, imaginação, memória, imitação e ação”. Piaget também apresenta como elemento de suas pesquisas “uma visão interacionista”. Assim, através da cognição o homem interage com o meio, na busca de adaptação biológica e mental à realidade externa. (Rapaport, 1981, p. 51-52).

Piaget foi um dos primeiros psicólogos a explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Este processo é complexo e envolve operações contínuas em níveis variados de assimilação/acomodação e adaptação das estruturas mentais visando equilíbrio, ou seja, adaptação ao meio externo que ocorre através de operações cognitivas internas. Rapaport, (1981) explica que Piaget esquematizou conceitos fundamentais para entendermos o desenvolvimento da inteligência. São; a Hereditariedade; a Adaptação; O Esquema; O Equilíbrio.

Antes destas pesquisas revolucionárias sobre a cognição, acreditava-se que a inteligência era herdada, mas, Piaget explica que herdamos estruturas biológicas (sensoriais e

neurológicas que predisõem ao surgimento das estruturas mentais). Estas estruturas mentais vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do indivíduo. Porém não herdamos a inteligência. Neste processo está envolvida a interação da criança com o ambiente. O ambiente engloba aspectos físicos, sociais, relacionamentos humanos que tornam complexos os processos de adaptação. Interagindo com o meio social, a criança desenvolverá recursos intelectuais. Um ambiente rico ou pobre em estímulos físicos e sociais interfere no desenvolvimento da cognição. Assim, o sujeito aprende através do desenvolvimento das estruturas mentais e da interação com o meio ambiente (de maneira favorável ou desfavorável) dependendo das condições que ele oferece.

De acordo com a maturação biológica da criança ocorrerão estímulos mentais que para se adaptar ao meio passarão por um processo de assimilação – solução de situação nova com base em estruturas antigas. Este processo exige mudança de ação, ou seja, a acomodação – modificação de estruturas antigas para dominar situações novas. O processo de adaptação é dinâmico e intelectual, visando o desenvolvimento pessoal, para lidar com situações da vida prática. (Rappaport, 1981, p.57-58).

Os pesquisadores Queiroz & Barbosa Lima, [s.d.], ao escrever sobre o Construtivismo e a aprendizagem das ciências, citam o esclarecimento de Marin Martinez (2003)

O construtivismo dinâmico assume, como o *estático*, que o conhecimento novo do sujeito se constrói em interação com o conhecimento anterior, porém rechaça o princípio de correspondência entre realidade prévia e conhecimento novo, abordando o problema numa perspectiva orgânica, rejeitando a analogia da mente como um processador de informações, mas buscando conhecer a construção e modificação constante da estrutura cognitiva dos sujeitos, usando para isso os processos de assimilação e acomodação piagetianos como referência básica. (Queiroz, [s.d.], p.5).

Conforme as pesquisas de Piaget, em consequência da adaptação (assimilação/acomodação) ocorre o processo de equilíbrio que é a modificação e nova organização das estruturas da mente em busca da evolução do comportamento e dos pensamentos possibilitando ao indivíduo a adaptação à realidade. Piaget diz que “o

desenvolvimento pode ser conceituado, como um processo de equilibração progressiva que tende para uma forma final, qual seja a conquista das operações formais”. (Rapaport, 1981, p.63).

Através da observação, Piaget concluiu que as crianças interagem com o meio ambiente de formas diferentes em determinadas faixas etárias, construindo sua inteligência.

Ao nascer, as estruturas neurológicas e psicológicas das crianças são imaturas e a inteligência é desprovida de organização. Assim sendo, as crianças agem por ato-reflexo sem o entendimento das suas ações. À medida que as crianças crescem biologicamente e também amadurecem psicologicamente, as estruturas sensório-motoras se desenvolvem, se modificam, se interiorizam, evoluindo, ou seja, a atividade sensório-motora (inteligência prática), que é um esquema primitivo e externo internaliza-se e assim, as crianças passam a pensar antes de praticar a ação, atingindo, num segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, o estágio das operações concretas. Exemplo: No período sensório-motor – o bebê observa um conjunto de varetas coloridas misturadas sobre a mesa e por ato-reflexo pega as varetas (ato de apreensão). No período das operações concretas, a criança já organiza as varetas por tamanho e cores. Cabe aos esquemas - “unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta”, (Rapaport, 1981, p. 59) - a evolução de todo este processo de amadurecimento das crianças, a partir de esquemas simples até os mais complexos, para a adaptação ao meio ambiente em situações cada vez mais complexas. O período das operações formais, que ocorre na adolescência, marca o início da vida adulta. O adulto ao atingir sua forma final de equilíbrio, após passar por todos os estágios anteriores (desde o nascimento até a idade adulta), usará sempre essas estruturas mentais para enriquecer sua cognição em busca de uma equilibração superior.

2.2 - A decalagem:

Beyer explica que, para Piaget, a decalagem representa as regressões da cognição, ou assimilação do conhecimento em parte e não em sua totalidade dependendo da maturidade biológica e mental da criança. “Literalmente, decalagem é desconexão, defasagem ou discordância” (Beyer, 1988, p.44). Na decalagem a assimilação de conhecimentos cognitivos ocorre de forma intervalar, não contínua. A faixa etária, ambiente físico, social, entre outros aspectos, vai provocar um desequilíbrio na assimilação do objeto que só será restabelecido posteriormente quando as estruturas biológicas e mentais estiverem mais amadurecidas.

Para Piaget a decalagem pode ser horizontal ou vertical. A decalagem horizontal promove um intervalo na assimilação do objeto. A criança compreende parte de uma operação onde o entendimento pleno do objeto se dará em um outro estágio. Beyer (1988) afirma: “poder-se-ia dizer que as decalagens horizontais revelam heterogeneidade onde se esperaria homogeneidade”. (p.45). Exemplo: a criança observa 1 kg de algodão e 1 kg de chumbo. Para ela o algodão teria maior peso pela observação do volume. Posteriormente em outro estágio ela entenderá que os dois objetos têm mesmo peso.

Conforme Piaget, a decalagem vertical seria a repetição (da experiência) em um nível estrutural diferente, em um outro estágio. Beyer, explica que “a decalagem vertical indica uniformidade oculta dentro das diferenças manifestas entre um estágio e outro”. (Beyer, 1988, p.45). Usando como exemplo 1 kg de algodão e 1 kg de chumbo citados no exemplo acima, nesta fase, as crianças já conseguem interpretar os conceitos de conservação das massas, ao observar as diferenças entre volume e peso.

2.3 - Características gerais dos principais períodos do desenvolvimento:

De acordo com as explicações de Piaget, os Estágios são formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias. Neste processo de desenvolvimento cognitivo a grande maioria das crianças de uma dada cultura amadurece seus processos biológicos e psicológicos em faixas etárias aproximadas, ou seja, as estruturas mentais e seus mecanismos

funcionais acabam sendo comuns à grande maioria das crianças de uma faixa etária. Cada estágio visa uma forma particular de equilíbrio. De acordo com os estudos de Piaget, estes períodos são: Período sensório-motor (0-24 meses); Período Pré-operacional (2-7 anos); Período das Operações Concretas (7-11,12 anos); Período das Operações Formais (12 anos em diante).

Período sensório-motor (0-24 meses):

Nesta fase, a criança utilizará seus esquemas sensório-motores para lidar com o ambiente. Neste estágio a criança não faz diferença entre o mundo exterior e o “eu”. Por causa desta indissociação primitiva, a percepção da criança é centrada na atividade e o eu está no centro da realidade. Sua consciência é egocêntrica. Nesta fase caberá à inteligência, dissociar o mundo externo do eu. A criança também explora seu próprio corpo em busca do autoconhecimento e do ponto de vista do desenvolvimento ocorrerá organização psicológica básica em todos os aspectos (perceptivo, motor, intelectual, afetivo, social). De início terá reflexos hereditários que se tornarão esquemas sensório-motores e que irão se modificando em busca de adaptações cada vez mais compatíveis com a realidade que a cerca. No fim desta fase a criança estará mais adaptada ao meio, mas com grandes limitações intelectuais. Através da inteligência explícita ou sensório-motora (inteligência prática) atingirá uma forma de equilíbrio que concerne o desenvolvimento de recursos pessoais para lidar com a realidade.

Período pré-operacional (2-7 anos):

Nesta fase a criança usará tanto a inteligência prática (sensório-motor), quanto a linguagem, formando esquemas simbólicos. Exemplo: A caixa de fósforos e o carrinho no entender da criança, não têm funções diferentes. Ambos servem para brincar. (Esquema simbólico de brinquedo). O egocentrismo ainda permanece forte em função dos esquemas sensório-motores estarem mais amadurecidos que os esquemas conceituais. A criança é lúdica, mistura realidade e fantasia. Nesta fase a criança desenvolve pré-conceitos (noções) a

respeito de objetos que serão usados na fase seguinte para formar os esquemas conceituais.

A criança também faz julgamentos imediatos que são sujeitos a grande quantidade de erros.

Período das operações concretas (7-11, 12 anos):

Esta fase trata de um período de grandes aquisições intelectuais. Há o declínio do egocentrismo intelectual e crescente incremento do pensamento lógico. A realidade é estruturada pela razão (esquemas conceituais). Assim, o pensamento lúdico é substituído pelo crítico. Nas operações concretas a inteligência sensorial-motora passa a ser interiorizada, ou seja, a criança pensa na solução do problema e depois parte para a ação da resolução do mesmo. Socialmente a criança já percebe que é um indivíduo entre outros indivíduos.

Período das operações formais (12 anos em diante):

A criança já forma esquemas conceituais abstratos (amor, fantasia, justiça...) ampliando conteúdos e a flexibilidade do pensamento. Constrói sua autonomia em função do senso crítico. Do ponto de vista Piagetiano, ao adquirir todo este conjunto de capacidades promovidas pelo desenvolvimento da criança nos diversos períodos, o indivíduo atinge sua forma final de equilíbrio.

CAPÍTULO III - OS ESTÁGIOS E A MÚSICA

3.1 – Aprendizagem significativa:

No dia 18 de novembro de 2007, ao assistir um programa na TV, havia uma reportagem sobre uma menina que estava completando 1 ano de vida, muito embora tivesse encefalia. Seu aparelho auditivo funcionava perfeitamente e ela reconhecia a voz da mãe e apresentava reações aos sons apesar de não compreendê-los devido à anomalia. Pensei: Que sensações incríveis a música pode provocar! Sensações que vão além do intelecto! Os sons interagem no nosso organismo de forma fantástica e pela naturalidade com que isso acontece, às vezes, nós professores, não damos à devida importância ao cuidado que deveríamos ter na elaboração dos conteúdos pedagógicos e metodológicos usados para tornarmos estes mecanismos sonoros tão naturais em um processo educativo.

Já na fase sensório-motora, as crianças iniciam permanentemente contato com o mundo sonoro. Os bebês e as crianças estão em permanente interação com o ambiente sonoro que os cerca e inclusive com a música. Em consequência desse fato, dá-se início a musicalização espontânea e intuitiva das crianças pequenas.

Assim, as cantigas da infância, brincadeiras que envolvem música, parlendas e jogos musicais fornecem meios para que os bebês e crianças desenvolvam um repertório aprendendo a comunicar-se pelos sons. Exemplos desse tipo de interação são: festa de aniversário, cantar no recreio, ouvir música no ambiente de casa ou música que surge do ambiente externo. Brito, (2003), diz que “momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música.” (p.35). A autora recomenda que os professores estejam atentos para ouvir e observar como as crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase do seu desenvolvimento, baseando-se em pesquisas e estudos teóricos que fundamentem seu trabalho.

Muitos professores ao iniciar sua carreira profissional estão preparados para ensinar conteúdos musicais, (como por exemplo: elaborar e expor uma aula de ritmo cujo assunto envolva a divisão de compassos, ou ensinar a grafia das notas musicais), porém não estão familiarizados com a maneira de desenvolver os conteúdos de acordo com a fase do desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, entender o processo de pensar, de agir, e o de aprender das crianças, é um fator valioso na busca de melhores resultados no decorrer do ensino aprendizagem e na elaboração de estratégias e metodologias no planejamento de aulas do professor. Queimar etapas ou não para o professor é uma questão de preocupação com a organização metodológica. Isto não significa que o aluno não aprenda se houver queima de etapas. Para alguns autores é em situação de desequilíbrio (conflito cognitivo) que se produz conhecimento. Enfim, há discordância em relação a este pensamento em Piaget, porém não aprofundaremos este assunto nesta pesquisa. Segundo Baldwin, a teoria de Piaget fundamenta o desenvolvimento nos conflitos cognitivos.

Em outra situação, há distúrbios do desenvolvimento cognitivo que podem se fazer refletir no processo de ensino-aprendizagem, e que, em alguns casos exige intervenção médica. No entanto, não entraremos em detalhes sobre este aspecto. Considerando crianças em condições favoráveis no desenvolvimento cognitivo, é possível que o professor provoque de forma semelhante um distúrbio no decorrer de um processo de ensino aprendizagem? Tentaremos responder a esta pergunta mais adiante.

Guapyassu, ao abordar os processos de alfabetização, comenta os problemas de aprendizagem e especifica funções que devem estar prontas para que ocorra alfabetização bem sucedida. Entre os tópicos descritos, estão os relacionados à percepção auditiva: *consciência auditiva; Localização auditiva; Identificação auditiva e Discriminação auditiva;* os relacionados à memória: *visual e auditiva.* (Guapyassu, [s.d.], p.36-39). Assim, estabelecendo uma conexão entre os processos de alfabetização na Educação e os processos

de Alfabetização da Linguagem Musical ocorridos na Educação Musical, podemos citar como exemplo uma aula em que o professor pretende ensinar as crianças do período pré-operacional (2-7 anos), como escrever as alturas absolutas dos sons. Neste exemplo, qual aspecto da linguagem musical estaria sendo apresentado? Que resultados seriam obtidos?

Para as crianças, desenhar as notas musicais (bolinhas) é algo divertido nessa idade, e estaria sendo trabalhada a coordenação visomotora. Também estariam sendo enfatizados os esquemas conceituais, perdendo assim a oportunidade de oferecer as crianças atividades que explorem a capacidade da inteligência prática comum a elas nesta faixa etária.

No período pré-operacional as crianças deveriam experimentar os sons de variadas maneiras e usar recursos que são próprios de sua idade: Artifícios como os sensório-motores (crianças desta faixa etária se comunicam bastante com o uso dos gestos) e artifícios da percepção auditiva que é bem receptiva quando estimulada. Reafirmando a conexão estabelecida entre os processos de alfabetização na Educação e os processos de alfabetização da linguagem musical, citarei a seguir, alguns exemplos de atividades que aplico nas aulas de Educação Musical com crianças do Jardim da Infância no Colégio Adventista do Rio de Janeiro situado na Travessa Dr. Araújo, 215 – Praça da Bandeira - Rio de Janeiro.

Exercícios de *consciência auditiva* - perceber a paisagem sonora; *localização auditiva* - perceber onde está um determinado som; *identificação auditiva* - o que ou quem produz o som; *discriminação auditiva* - perceber um som específico em meio a outros sons; Exercícios de *memória visual e auditiva* - professor mostra às crianças instrumentos variados, toca cada um deles demonstrando as diferenças: sua forma física e timbre. Em seguida os alunos os identificam enquanto ouvem uma música em um CD que apresente o som daqueles instrumentos. Portanto, nesta fase seria mais apropriado estar em contato com o ambiente dos sons do que com a escrita tradicional destes. No caso da escrita, as crianças poderiam usar de forma livre grafias não convencionais para a representação dos sons.

Por que escrever sobre estágios do desenvolvimento cognitivo? Qual a importância de o professor conhecer esses assuntos?

Observa-se neste contexto, que o professor ao ensinar conteúdos aos alunos em uma linguagem que elas não estão preparadas para entender, como no exemplo acima (ensinar escrita a crianças que ainda não estão prontas para o uso do raciocínio lógico), é pular etapas. É provocar distúrbios de aprendizagem. Compreender como se processam os estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças, usar metodologias, conteúdos e estratégias para o ensino musical e respeitar esses parâmetros, pode ser enriquecedor no processo de construção, não só da linguagem musical das crianças, como também pode favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Quando o professor planeja as aulas respeitando os parâmetros da cognição infantil e ensina os conteúdos musicais na linguagem das crianças está ajudando-as a formarem durante a evolução dos processos cognitivos, um aprendizado significativo.

Na concepção construtivista aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Aprendemos quando elaboramos uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo com o qual nos deparamos. Neste processo não há acumulação de novos conhecimentos, mas uma reorganização dos pensamentos já existentes em busca de níveis cada vez mais aperfeiçoados da cognição que variam de acordo com a interação que o ambiente externo ou interno proporciona ao aprendiz. A aprendizagem significativa sempre pode ser aperfeiçoada.

Mas, o que isso tem haver com metodologia tradicional ou construtivista?

Ao compreender que o conhecimento é um processo a ser construído, e que este processo parte da criança, todo o caráter da estruturação das atividades pedagógicas e do programa metodológico do professor muda. Passa-se a entender o contexto educativo da linguagem musical de forma diferente. O mais importante não é a música, mas a criança. A prioridade passa a ser a de desenvolver suas potencialidades musicais provocando os

estímulos necessários para despertar ao longo do processo de Educação Musical respostas significativas. Atividades cheias de conteúdos teóricos a serem memorizados e compreendidos e práticas instrumentais mecanicistas e repetitivas impostas às crianças pequenas podem construir pequenos grandes virtuosos, mas não é o que constrói a criatividade, a expressividade e a sensibilidade, e, o mais importante, o caráter individual e personalizado da linguagem musical nas crianças. Spolin (1963), ao escrever sobre a improvisação no teatro mencionou de maneira bem poética a experiência pessoal do artista: “Em qualquer forma de arte procuramos a experiência de ir além do desconhecido. Muitos de nós ouvimos os movimentos do novo que está para nascer, mas é o artista que deve executar o parto da nova realidade que nós (platéia) impacientemente esperamos”. (p.14).

3.2 - Os estágios do desenvolvimento musical segundo Esther Beyer:

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo, Piaget examina como ocorre o aparecimento da linguagem verbal (língua falada e escrita). Porém não faz referência a aquisições de outras linguagens como a música. Verifica-se então que embora as estruturas cognitivas necessárias já tenham sido formadas durante a aquisição da linguagem verbal, a “aquisição da linguagem verbal não é simultânea a da linguagem da música.” (Beyer, 1988, p.88). Neste caso, ocorre “uma decalagem horizontal, pois envolve o mesmo tipo de operações [sic], apenas com conteúdos diferentes”. (p.88). Isto ocorre por que há o uso maior da linguagem verbal em relação à musical.

A criança é muito estimulada a falar e ao dominar relativamente a fala chega a escrita destes sons quando vai à escola para ser alfabetizada. Beyer (1988) comenta que “o meio direciona o sujeito à aquisição praticamente obrigatória da linguagem verbal”. (p.89). Isto não ocorre com a música. “O simples ouvir não irá produzir no sujeito a aquisição da linguagem musical”. (p.89). A ação da criança sobre o som, produzindo música, codificando e decodificando mensagens musicais é o que produz a linguagem musical na criança e este pode

ser um dos fatores de decalagem: a complexidade da linguagem musical em relação à linguagem verbal.

Na linguagem falada os parâmetros são a duração e altura produzindo ritmo e som, onde o som prepondera sobre o ritmo. Na linguagem musical os parâmetros são a duração, altura, intensidade e timbre e todos são preponderantes para a elaboração de um significado musical. “Logo, a estrutura que abrange a linguagem musical terá de ser mais desenvolvida e, por isso, posterior”. (p.89).

Socialmente, a fala é um dos meios de socialização e sobrevivência. A música é encarada por muitos como supérflua e não é oferecida às crianças por ser considerada desnecessária. Assim, há variações no desenvolvimento cognitivo musical das crianças, conforme receberam educação musical ou não.

A autora explica que nos estudos do desenvolvimento cognitivo musical, os estágios foram mantidos e classificados conforme a teoria piagetiana. São eles: sensório-motor (0-24 meses), pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11,12 anos) e operatório formal (12 anos em diante). No estágio *sensório-motor* a percepção auditiva e os demais órgãos do sentido estão se formando. A mais primitiva é a audição. (o bebê reconhece a voz da mãe desde a vida intra-uterina). Inicialmente “a percepção é global e indiferenciada”. (p.91). Esses elementos são esquemas sensório-motores (não musicais) e precisam ser amadurecidos.

No *período pré-operatório*, há diferenciação gradativa da percepção, no caso, entre a percepção global e a percepção auditiva específica. Já há uma captação mais profunda das propriedades dos parâmetros sonoros. As estruturas do pensamento mais amadurecidas captam os sons mais profundamente. “As cognições motoras (abstração simples)” passam a ter “representação”. (Beyer, 1988, p.92). A criança passa por fases para cantar uma “canção simples de forma completa. Irá primeiramente imitar os sons, depois passagens principais da canção, em seguida extremidades até adquirir a representação da música por inteiro.” (p.92).

No *período operatório concreto*: fase escolar. Acontece a passagem do domínio figurativo para o operatório da música. Ocorre a reversibilidade – “condições de desmontar a canção e montá-la novamente, analisando parte por parte e apreendendo o funcionamento das relações entre elas”. (Beyer, 1988, p. 92). Aquilo que era unidirecional passa a ser bidirecional. A criança inicia-se nas relações de conseqüência e nas noções de verticalidade de uma melodia. Esta fase antecede a aquisição da escrita musical. A princípio serão feitas tentativas de codificação própria, até chegar ao código musical oficial. “As estruturas cognitivas de seriação, classificação, relação e conservação” são necessárias “para a formação gradativa do esquema de tonalidade (Zenatti, apud Beyer, 1988, p.93), a se completar durante o estágio de Operações Formais”.

No *período operatório-formal*, atinge-se o pensamento hipotético-dedutivo. O sujeito consegue seguir todo o percurso mentalmente até chegar às conclusões, sem precisar de ação sobre o real. Acontece que

A percepção musical, que era analítica linear, passa a ser analítica estrutural, isto é, comporta explorações no sentido vertical direcional, além das já existentes no sentido horizontal bidirecional. Também o pensamento proposicional torna-se viável pela capacidade hipotético-dedutiva da cognição. Isto demonstra-se pela adequada relação entre antecedente e conseqüente em frases musicais, por exemplo. (Beyer, 1988, p. 93-94).

Assim sendo, este processo passa por etapas e de acordo com as explicações de Beyer (1988) neste estágio completa-se o esquema de tonalidade possibilitando o improviso melódico e harmônico sobre o sistema tonal ocorrendo de maneira implícita as estruturas de operações combinatórias (proporções, probabilidade e previsão). “A reversibilidade ampla permite a descoberta da harmonia (verticalmente na música)” (p.94); a capacidade de comparação harmônica possibilita o entendimento de formas musicais. Depois, comparando formas musicais situar períodos históricos até ter a capacidade de formar teorias sobre movimentos estéticos e assim sucessivamente. “O número de estágios cognitivo-musicais perpassados pelo sujeito é fixo, mas as perspectivas de construir novas abstrações é

ilimitado.” (p.94) e ocorre através das invariantes: a organização e a adaptação e os processos de adaptação também são de assimilação e acomodação. Beyer comenta que há métodos de Educação Musical que trabalham essencialmente com a assimilação, como o método Suzuki que dá prioridade a imitação de um modelo. (Beyer, 1988, p. 94-96).

CAPÍTULO IV - PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA HOJE

4.1 – Teca Alencar de Brito e o livro “Música na Educação Infantil”:

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve biografia sobre Teca Alencar de Brito, alguns aspectos da concepção construtivista encontrados no seu livro e comentários sobre a prática pedagógica e metodológica tradicional e construtivista que ela aborda.

Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito é educadora musical. Coordena as atividades da Teca Oficina de Música, centro de atividades musicais de São Paulo. É Relatora do Documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Até 2003, produziu três CDs. É autora de “Koellreutter educador – O humano como objetivo da educação musical”, publicado pela Peirópolis.

O conteúdo do livro *Música na Educação Infantil propostas para a formação integral da criança* de Teca de Brito apresenta reflexões teóricas e sugestões práticas para a educação musical contemporânea. Seu livro é dirigido para professores de crianças em idade pré-escolar, com bases em experiências concretas oriundas dos mais de vinte anos de trabalho da autora como educadora musical e no trabalho de pesquisadores, tais como Delalande, Paynter, M. Shafer, Koellreutter e outros.

O discurso de seu livro visa atingir educadores especialistas ou não em Educação Musical, apresentando aos leitores possibilidades variadas do trabalhar com o fazer musical. No livro encontram-se fundamentos, conceitos e procedimentos adequados ao trabalho com a música na Educação Infantil. Brito também faz menção à importância de o educador refletir sobre sua própria vivência musical.

Brito (2003), comenta sobre a evolução musical ocorrida a partir do século XIX, onde a música recebe a atenção de autores “que desenvolveram idéias e propostas de sistematização da educação musical, dedicando especial atenção às crianças pequenas”. (p.9). Estes autores deram importância à experiência musical anteceder a escrita (notação tradicional), e a partir

dos anos 60, aos processos criativos e a busca de uma linguagem musical contemporânea (séc.XX), modificaram o pensamento sobre o fazer musical com inovações tanto no uso de instrumentos e materiais (não convencionais) como na ampliação de critérios para os componentes da obra musical. Nos métodos escolares passa-se a propor algumas dinâmicas de grupo com uso de grafias analógicas.

O trabalho de Teca de Brito, apresenta uma ideologia construtivista com objetivo socializador e didático. (...) “a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. (...) “e destaca a função do meio social e da educação com objetivos socializadores e didáticos.” (...) (Brito, 2003, p.9). Apresentar a música como linguagem e como uma área de conhecimento a ser construída é uma postura pedagógica construtivista.

A autora recomenda aos educadores que reflitam, façam revisão e recontextualizem conceitos já consolidados que precisam ser repensados. E que estejam atualizados tanto na prática pedagógica como nas metodologias para o exercício docente. Estas recomendações evidenciam a concepção construtivista que visa atender exigências que as práticas pedagógicas atuais estabelecem. Brito faz referência a uma citação de César Coll: “A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo [...] e que aprenda a aprender”. (Coll, apud Brito, 2003, p.45).

No final do livro, há um quadro comparativo com exemplos de posturas próprias de uma concepção tradicionalista do ensino da música na educação infantil e exemplos de posturas consideradas adequadas a uma concepção que entende a música como linguagem e como área de conhecimento a ser construída pelas crianças.

4.2 – Aspectos construtivistas encontrados no livro de Teca de Brito:

Ao analisar o livro foram localizados elementos referentes aos pressupostos teóricos do construtivismo que dão base à corrente pedagógica do mesmo nome. O livro traz exemplos de condutas que valorizam a construção do conhecimento pelas crianças, em acordo com seu estágio do desenvolvimento cognitivo. Além disso, a autora assume sua posição pedagógica trazendo no final do livro exemplos de condutas construtivistas comparadas às práticas Behavioristas do ensino. A autora descreve sua experiência da seguinte maneira:

um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. (Brito, 2003, p.9).

A autora evidencia assim, os pressupostos epistemológicos do construtivismo quando diz que o conhecimento musical vem da ação da criança sobre a música através do “perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. Ela encerra seu livro com uma comparação entre

conteúdos, metodologias e estratégias que revelam, de um lado, posturas pedagógicas próprias de uma concepção tradicionalista do ensino de música na educação infantil e, de outro, posturas consideradas adequadas a uma concepção que entende a música como linguagem e como área de conhecimento a ser construída pelas crianças.” [...] “apontando caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho com música sem a pretensão – explícita ou implícita – de determinar cursos ou delimitar territórios, (Brito, 2003, p.10 e 11).

Ela também comenta que o objetivo de seu trabalho é contribuir para a “formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos”. (Brito, 2003, p.12).

A fim de melhor exemplificar os indicativos de conteúdo, metodologia, posturas e estratégias pedagógicas que conduzem às propostas construtivistas do ensino, faremos uma citação de tópicos levantados e comentados pela autora dos aspectos que evidenciam uma abordagem tradicional do ensino da música.

4.3 - Propostas tradicionais do ensino da música:

- Usar a canção como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, automatização, repetição mecânica e estereotipada. A música usada como meio de atingirem objetivos.

- Entender a música como algo pronto.
- Excluir-se das ferramentas pedagógicas para o processo de construção do conhecimento musical tais como: experimentar, explorar e inventar.
- Ensaiai exaustivamente o canto e a dança que irá apresentar reduzindo as atividades da área da música.
- Ensinar um único modo de tocar um instrumento.
- Limitar-se ao uso tradicional de instrumentos musicais de bandinhas rítmicas.
- Cantar mecanicamente. “Canto de rotina”.
- Privilegiar aspectos formais, a notação e a interpretação musical desconsiderando o improviso.

4.4 - Propostas construtivistas do ensino da música:

- Incentivar uma educação musical ao acesso de todos com objetivos socializadores e didáticos.
- Propor a conscientização da ecologia acústica, com o objetivo de preservar a nossa qualidade de vida.
- Propor a reavaliação de definições e conceitos sobre música. Ex: Conceitos musicais tradicionalistas como a própria definição de música como a arte de combinar sons de maneira agradável ao ouvido não correspondem à leitura de mundo do século XXI. A música de nosso tempo integra todos os tipos de sons até mesmo os ruídos. Isto sem contar o surgimento da música eletrônica, sintetizadores (séc. XX) ocorridos a partir do desenvolvimento tecnológico.
- Lembrar a importância da experiência musical como passo anterior à notação tradicional.

- Falar da linguagem musical e dos seus conteúdos de maneira compreensível às crianças, estimulando-as à reflexão, ao questionamento e ao diálogo incitando a atenção e a concentração.
- Construir a linguagem musical com base nas vivências e reflexões orientadas.
- Estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons.
- Construir objetos sonoros transformando materiais variados em meios para a expressão musical.
- Fazer uso de propostas e atividades analógicas fugindo ao uso de modelos tradicionais do ensino da música. Ex: exercícios de escuta – percepção auditiva (ditado rítmico e melódico tradicional). Ouvir os sons da paisagem sonora e discriminá-los. (Modelo não tradicional).
- Estimular o uso de atividades lúdicas (jogos pedagógicos) para o ensino da música.
- Incluir jogos e brinquedos na cultura musical infantil, com gestos, canto, dança, faz de conta, acalantos (canção de ninar), parlendas, canções de roda adivinhações, contos, romances, etc. é estar em conformidade com a expressão da infância das crianças.
- Explorar possibilidades de tocar um instrumento, de dançar uma canção, fugindo aos padrões convencionais.
- Enriquecer a interpretação das crianças com invenções dramatizações e sonorização de canções.
- Formar repertório criado pelas crianças.
- Privilegiar a interação aluno-professor respeitando o percurso individual da criança.

- Dar prioridade à criança como sujeito da experiência e não a música como muitas situações de ensino insistem em considerar.
- Desenvolver consciência musical, hábitos, habilidade, memória, imaginação, capacidade de observação e imitação.
- Dar às crianças possibilidade de desenvolver sua expressão e não só atenderem a gestos comandados.
- Construir Linguagem musical com base, vivências e reflexões orientadas.
- Considerar os estágios de desenvolvimento cognitivo ao escolher materiais sonoros com timbres e sonoridades que interessem às crianças no trabalho musical, em cada uma das etapas da educação infantil.

O ensino aprendizagem da música vem recebendo influência das teorias cognitivas em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. (Brito, 2003 p. 53).

- Ao inventar canções (criação), Brito comenta que separa as atividades por faixas etárias, remetendo-se assim aos estágios referentes ao desenvolvimento cognitivo musical das crianças.
- Brito cria canções com as crianças respeitando o processo de composição delas na etapa da educação infantil

As crianças com idades entre cinco e sete anos, escutaram, testaram suas hipóteses, para descobrir como a melodia se construía, tocaram nos xilofones e metalofones, até que decidimos inventar uma letra para ela. (Brito, 2003, p. 143).

- Adquirir sensibilidade, segurança e confiança em si mesmo e em suas possibilidades, é o resultado do uso do improviso como ferramenta pedagógica que acompanha o desenvolvimento musical, conforme as informações de Violeta H. de Gainza (educadora musical argentina), fugindo aos modelos excluídos de imprevistos.

Brito enfatiza que os cursos para bebês devem explorar e estimular as potencialidades dos bebês deve respeitar seu percurso individual, e estar em acordo com seu estágio do

desenvolvimento cognitivo. Através da realização de exercícios musicais, sem propor atividades que aderem a comportamentos que são comuns aos adultos, o professor interage com o bebê, ajudando-o a desenvolver-se musicalmente.

é preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança”. (Brito, 2003, p.46).

Ao tratar das condutas de produção sonora das crianças, François Delalande se remete aos estágios de atividade lúdica segundo Piaget, reportando-se aos seus estudos aplicados à linguagem musical. “Ele classifica as categorias de condutas em *exploração, expressão e construção* referentes ao *jogo sensório-motor, ao jogo simbólico e ao jogo com regras*, respectivamente”. (Brito, 2003, p.36).

Compreendem-se melhor as condutas do músico adulto, observando-se a gênese da infância, e nós interpretamos as pesquisas das crianças de uma perspectiva mais rica, uma vez que as comparamos àquela dos músicos. (François Delalande, apud Brito, 2003, p.37).

Brito comenta que as pesquisas de Delalande auxiliam no conhecimento do universo de sons e a música das crianças. Diz que “cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento em toda e qualquer área”. (Brito 2003, p.40). Observam-se neste comentário, ideologias que se reportam aos pressupostos epistemológicos do construtivismo, assim como, à aprendizagem individual e significativa.

Aproximando-se da etapa do jogo com regras a música passa a ser também um vasto domínio para a sistematização e a organização do conhecimento. (Brito 2003, p. 42).

Sugerindo uma leitura da trajetória da expressão musical infantil respeitando o processo de desenvolvimento da expressão musical, Brito recomenda que o professor atue como estimulador e informante de vivências em função de enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças integralmente não apenas do ponto de vista musical, mas visando à aprendizagem significativa o que inclui: “criação, elaboração de hipóteses, descobertas questionamentos, experimentos, etc.” (Brito 2003, p. 45).

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, através de um debate bibliográfico, formulou-se a análise comparativa dos pressupostos do Construtivismo e do Behaviorismo como correntes pedagógicas, apresentando aspectos do desenvolvimento cognitivo e a sua aplicação em música, baseados nas pesquisas de Piaget, usando o livro “Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança” de Teca Alencar de Brito como referencial de práticas de ensino.

No primeiro capítulo, ao apresentar os pressupostos construtivistas e behavioristas buscou-se colocar em realce a ideologia de ambas as correntes pedagógicas para que o leitor tenha informações fundamentadas dos aspectos abordados e também buscou-se pôr em evidência a Teoria Psicogenética que trata o desenvolvimento cognitivo das crianças como um processo a ser construído, onde a criança é agente deste processo se contrapondo aos pressupostos do Behaviorismo. Baseando-se na importância da criança nos processos de ensino-aprendizagem, foram descritos alguns questionamentos referentes às práticas de ensino tanto construtivistas quanto behavioristas, com a intenção de despertar a reflexão dos leitores para a necessidade de uma reforma do pensamento em educação.

No segundo capítulo, foram explicados os resultados das descobertas de Piaget sobre o sujeito epistêmico, no que se refere aos conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da inteligência, e, as características dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Assim, ao entender que o processo de desenvolvimento intelectual das crianças é algo a ser construído em interação com o meio e que isso se dá de maneira diferenciada nas diversas faixas etárias, tem-se o objetivo de dar embasamento para a aplicação desta teoria às práticas de ensino da linguagem musical.

No terceiro capítulo, foi comentado da naturalidade da interação da criança com os sons e com a música. Defendeu-se a importância de o professor basear-se na capacidade de

compreensão das crianças em cada estágio do desenvolvimento psicológico para elaborar estratégias, conteúdos e métodos, ao fazer uso dos mecanismos sonoros como objeto de processos educativos.

É importante ressaltar a explicação dada por Beyer de que o simples ouvir não constrói musicalidade nas crianças. Assim, para que haja a produção da linguagem musical, é necessária a ação e, neste processo o papel do educador musical é preponderante como mediador da atividade da criança sobre a música. Neste contexto foi interessante refletir sobre a aplicação de métodos behavioristas para as práticas de ensino. Também foi abordada a teoria psicogenética aplicada à música e defendeu-se a fundamentação da educação musical com enfoque cognitivo.

A partir da reflexão sobre a conexão entre os processos de alfabetização na Educação e os processos de alfabetização da linguagem musical, foram descritas algumas atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica com crianças do Jardim da Infância e do Ensino Fundamental onde considero o desenvolvimento cognitivo das crianças.

No capítulo quatro, foi apresentada uma breve bibliografia sobre Teca Alencar de Brito e foram analisados alguns exemplos de condutas construtivistas que Brito defende.

No final deste capítulo, encontram-se narrados os elementos referentes às propostas tradicionais e construtivistas do ensino da música localizados no livro analisado, que confirmam as diferenças existentes na conduta pedagógica behaviorista e construtivista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANKS-LEITE, Luci. Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na Teoria Psicogenética. In: *Construindo o Construtivismo*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 19(1):79-87, jan/jun. 1994.

BEYER, Esther, Sulzbacher Wondracek. *A abordagem Cognitiva em Música; uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 26-33; 44; 45; 65-66; 69-71; 78; 88-94; 136.

_____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2000. Belém. *Anais da ABEM*. p.43-50.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo a poética das transformações*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995. p. 15, 61-62.

FLAVELL, John. Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo. In: HOUDÉ, O. e MELJAC, C. *O Espírito piagetiano; Homenagem Internacional a Jean Piaget*. Porto Alegre, Artmed, 2002. p. 193-199.

FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GROSSI E.P. & BORDIN J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993, p.162-167.

FREITAG, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – I. In: GROSSI E.P. & BORDIN J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993, p. 26-34; 30-33.

GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – I In: GROSSI E.P. & BORDIN J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993, p.156-161.

GUAPYASSU, Zilda, et al. *Fundamentos da Educação e Didática*. 2. ed. RJ/SP [s.d.]. p.36-39.

MACEDO, Lino de. O Construtivismo e sua função educacional. Educação e realidade, Porto Alegre, 18(1):25-31, jan/jun. 1993.

MORIN, Edgar. Apresentação. In: GROSSI E.P. & BORDIN J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993, p.7-9; 11-25.

_____. A construção da sociedade democrática e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro. In: GROSSI E.P. & BORDIN J.

(orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993, p. 11-25.

QUEIROZ, G.R.P. & Barbosa Lima M.C. *Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: Atualidade do Construtivismo*. Instituto de Física / UERJ &. [s.d.].

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W. da R. e DAVIS, C. *Teorias do Desenvolvimento; Conceitos Fundamentais*. SP, EPU, 1981, p.51-75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 18(2):3-9, jul/dez. 1993.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4. ed. SP, Editora Perspectiva S.A., 1963. p.14.