

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
Curso de Licenciatura em Ed. Artística - Música

**A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DE APOIO AO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL:  
RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

Vagner Leandro dos Santos

Rio de Janeiro. Julho de 2004

**A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DE APOIO AO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL:  
RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

por

VAGNER LEANDRO DOS SANTOS

Monografia apresentada para  
conclusão do Curso de Licenciatura  
em Educação Artística – Música da  
UNIRIO, sob a orientação do Prof.  
Dr. José Nunes Fernandes

Rio de Janeiro, Julho de 2004

“A música não é apenas um divertimento, mas um meio profundo de educar; veículo preponderante na formação do caráter e da educação de uma raça”.

Francisco Casabona

“A música é uma revelação mais alta que a sabedoria e a filosofia”.

Ludovic Van Beethoven

“O coração tem no som o seu meio de expressão; tem na música a sua linguagem artística e refletida. A música é o amor do coração na plenitude da sua efervescência, o amor que *enobrece a voluptuosidade, que humaniza o pensamento abstrato....Onde as outras artes dizem “isto significa”, a música diz “isto é”.*

Vagner

## **DEDICATÓRIA**

Com este trabalho, espero deixar em cada leitor, a essência de Deus aqui, que me encorajou, inspirou, fortaleceu, e me fez chegar até aqui, vencendo todos os momentos ruins e dificuldades que se levantaram ao longo desta graduação. Tudo isso é pra Ele. Dedico ainda aos meus “filhinhos” da rede MVI Esquilinho amigo - Educação Infantil, e à classe de progressão da Escola Municipal Albert Shweitzer do ano de 2003. Na verdade, fui eu que aprendi com vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui. Sou vencedor em Cristo.

Aos meus pais Derli e Luzenir, meus irmãos Delaine (bebel), Vander (melhor batera do mundo e amigão) e Deilza (meu clone), que sempre estiveram ao meu lado, mesmo com todo o meu trabalho de sair, viajar, tocar, vocês sempre me ajudaram. Amo vocês.

A todos os professores que pude conhecer e apreender não só as matérias, mas a amizade, a dedicação, o profissionalismo e competência de cada um, fazendo descobrir o educador que há em mim.

Aos professores José Nunes Fernandes, meu orientador, que acreditou em mim e me ajudou na elaboração deste trabalho, e Mônica Duarte, que sempre estava ali na hora da dúvida. Muito obrigado a vocês.

A Educadora Teca Alencar de Brito, que é uma referencia em educação infantil e com sua presteza colaborou para abrilhantar este trabalho.

Aos colegas de turma, amigos que encontrei, outros que passaram, e sempre com críticas ou elogios me fizeram acreditar que eu conseguiria vencer.

As amigas Lucia Helena C. Santos e Ana Lucia Provalirio, que no momento difícil que eu estava vivendo, me ajudaram, não só encorajando, mas dando a mão e caminhando comigo. Obrigado pela atenção, livros, sugestões e pela amizade de vocês.

As amigas, Alessandra, Ingrid, Andréa, Vívian, e Mônica, que me ensinaram a ser não só um professor, mas um educador sensível ao próximo, um homem mais humano. Obrigado por existirem em minha vida. Vocês são amigas de verdade.

As que entraram em alguma parte da minha vida de uma forma especial, na verdade no meu coração; de perto, de longe, me incentivando e dando sempre um empurrão. Ainda tenho vocês no coração.

A um amigo que me incentivou na música, acreditou em mim e me fez ver o talento que eu tinha, nas aulas de piano, conversando sobre música, brigando porque não fiz o exercício, tocando junto: Silas Palermo. Valeu irmão! Você é um amigo mesmo.

## RESUMO

Esta monografia apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida pelo autor, a qual, através da abordagem construtivista, consta da elaboração de propostas didáticas de educação musical, desenvolvidas com crianças de duas escolas da cidade do Rio de Janeiro, sendo uma pública e uma privada, no segmento da educação infantil.

A partir da teoria construtivista na visão de dois teóricos, Piaget e Vygotsky, foram elaborados materiais de apoio ao processo de ensino musical. Tais teorias proporcionaram uma adequação ao desenvolvimento infantil, fazendo com que o trabalho de “musicalização” se tornasse prazeroso, tanto para as crianças quanto para o educador, visando desenvolver a inteligência e a criatividade musical da criança, com base na visão construtivista.

Para reforçar a proposta desenvolvida, foi entrevistada uma importante e conhecida educadora musical, Teca Alencar de Brito, que relatou sua experiência, problemas enfrentados, sugestões de trabalho, enfim, oferecendo um incentivo a mais a educadores de música. Por último, o trabalho do autor é apresentado de forma a mostrar na prática algumas experiências, demonstrando e ilustrando todo o processo desenvolvido com as crianças da educação infantil.

## SUMÁRIO

	<b>PÁGINA</b>
<b>I. INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
1.1 – O problema .....	8
1.2 – Objetivo .....	9
1.3 – Justificativa .....	9
1.4 – Metodologia .....	9
1.5 – Organização de estudo .....	11
<b>II. A VISÃO DE DOIS TEÓRICOS CONSTRUTIVISTAS</b>	<b>11</b>
2.1 – Visão de Piaget .....	11
2.2 – Visão de Vygotsky .....	19
2.3 – Paralelo entre os dois teóricos: pontos convergentes e divergentes .....	24
<b>III. EDUCAÇÃO MUSICAL E A PSICOLOGIA DA CRIANÇA</b>	<b>27</b>
3.1 – A inteligência musical na psicologia da criança .....	27
3.2 – Aplicação da musica na visão construtivista .....	31
3.3 – Entrevista com Teca Alencar de Brito .....	34
<b>IV. RELATO DAS EXPERIÊNCIAS</b>	<b>40</b>
4.1 – Apresentação do material construído .....	40
4.2 – Forma de construção do material .....	41
4.3 – Forma de utilização do material .....	49
<b>V. CONCLUSÃO</b> .....	<b>53</b>
<b>VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>56</b>

## I. INTRODUÇÃO

### 1.1 - O problema

O mundo infantil é uma terra de descobertas. Diariamente a criança é despertada por novas descobertas, novos caminhos que são mostrados, e o acompanhamento por educadores se faz essencial ao bom desenvolvimento deles. Psicólogos, professores, pais, todos são peças fundamentais ao bom desenvolvimento infantil, assistindo e direcionando-as à suas plenas capacidades mentais, sociais e afetivas.

O ambiente e as pessoas em volta delas é parte integrante de seu desenvolvimento, e é este ponto que enfocaremos. Visto que como educadores fazemos parte deste mundo, cabe a nós sermos facilitadores de seus desenvolvimentos. A partir desta concepção, a de facilitador, é que começa a surgir um problema.

Ao entrar na sala de aula, muitos professores de música (e artes) se deparam com a falta de preparo oferecida pelo curso de formação, a graduação, que fica mais no campo teórico / filosófico, do que na prática de se trabalhar com as faixas etárias determinadas. Há escassez de material que ilustre ou demonstre o trabalho com faixas etárias específicas, falo especificamente no campo do ensino da música. Visto esta lacuna, em que eu mesmo me encontrei, fui levado a construir, ao longo das aulas, material didático de apoio, que pudesse me favorecer e levar as crianças à apreensão não apenas musical, mas de todos os objetivos pretendidos.



## **1.2 – Objetivo Geral**

O objetivo geral deste trabalho é o de demonstrar que a criação e elaboração de material de apoio através de vários recursos, tanto visuais, auditivos e sensoriais, são facilitadores do entendimento, percepção e apreensão na educação infantil, baseado nas teorias de psicologia e no trabalho de construtivismo, tendo em vista que a criatividade artística do professor sempre caminha em prol do desenvolvimento discente.

Os objetivos específicos são: (1) entrevistar uma educadora musical conhecida e renomada e (2) relatar duas experiências de ensino.

## **1.3 - Justificativa**

A escolha do tema proposto tem como justificativa servir futuramente aos professores e profissionais que atuarão junto à educação infantil e pré-escola, além de ser uma prática desenvolvida pelo autor. Além disso, o trabalho se justifica pela lacuna encontrada na bibliografia sobre o tema.

## **1.4 - Metodologia**

Esta é uma pesquisa descritiva, baseada na revisão da literatura, no relato de experiências e em entrevista estruturada com a educadora musical Teca Alencar de Brito<sup>1</sup>, que tem trabalhos com educação musical infantil e é uma referência na área de educação. A entrevista tem o objetivo de descrever a prática deste tipo de ensino musical, abordar a elaboração de materiais, o objetivo de todo o trabalho de educação musical e delimitar o campo de atuação desta prática.

---

<sup>1</sup> Musicista e professora de música paulista. Foi relatora do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo MEC. Autora de livros sobre música e educação musical como: Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança (Editora Fundação Peirópolis) e Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical (Editora Fundação Petrópolis), dentre outras publicações.

- a) população e amostra: terá como população e amostra a unidade de Educação Infantil do Colégio MV1, com 232 crianças na faixa etária de 1 a 6 anos, onde foi desenvolvido parte do trabalho aqui proposto, no período de 22 de Agosto de 2003 a 17 de Julho de 2004, e a classe de progressão da Escola Municipal Albert Schweitzer, com 22 alunos, na faixa etária de 7 a 12 anos, no período de 17 de Abril a 15 de Julho. A amostragem foi intencional e justificada, uma vez que a escolha se deu por acessibilidade ao locais.
- b) Instrumento de coleta de dados: entrevista estruturada e observação participante.
- c) Procedimentos: a entrevista será feita escrita, enviada por e-mail, devido a distância entrevistado / entrevistador ser grande (São Paulo / Rio de Janeiro), seguindo o roteiro de perguntas abaixo.
- Quais as dificuldades maiores em se trabalhar com crianças da Educação Infantil (1 a 6 anos)?
  - Havendo (e sempre há) diferenças sociais das crianças, como a educação musical pode reduzir isso?
  - Como o construtivismo pode ser inserido na educação musical?
  - De que forma você elabora sua aula musical? Qual metodologia?
  - O conceito do professor que segue o modelo piagetiano está difundido? A que você acha que isso se deve?
  - Nos casos de aula para classes onde há também crianças especiais, qual a metodologia indicada por você?
  - “A construção de materiais se dá a partir do conhecimento e assimilação das crianças”. O que você acha deste conceito?
  - Na diversidade da aula (uma vez canta, outra conta história, outra vez faz brincadeira), isso implica em que? Há prejuízos? Quais?
  - O construtivismo na escola atual é positivo ou negativo. Qual sua melhor aplicação nas artes?

Em relação às turmas a observação foi do tipo participante, uma vez que o professor era o próprio pesquisador, durante os períodos já citados.

## **1.5 – Organização do Estudo**

Após a introdução, na segunda parte do trabalho, trataremos de dois teóricos da Psicologia, no campo do construtivismo, Vigostsky e Piaget, com suas convergências e divergências, e um paralelo entre os dois teóricos. Na terceira parte abordaremos a inteligência musical e a psicologia da criança, fazendo uma discussão sobre a música na abordagem construtivista; em entrevista com a educadora musical Teca Alencar de Brito veremos a sua elaboração de material de atividades lúdicas infantis e a aplicação em determinadas faixas etárias, relacionando com a reflexão teórica. Na quarta parte será a apresentação do trabalho proposto pelo autor desta monografia, a qual é apresentado o trabalho nas turmas envolvidas, os materiais, sua construção e aplicação, ou seja, trata-se do relato das experiências nos dois colégios onde houve a aplicação do material. Por último faremos a conclusão do trabalho, onde veremos os pontos positivos e negativos desta aplicação, juntamente com os resultados obtidos.

## **II. A VISÃO DE DOIS TEÓRICOS CONSTRUTIVISTAS**

### **2.1 - Visão de Piaget**

Jean Piaget era especialista em psicologia evolutiva e epistemologia genética, filósofo e educador. Nasceu em Neuchâtel, Suíça, em nove de agosto de 1886, e morreu em Genebra a 16 de setembro de 1980. A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir dos exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os

---

cercam. Para Piaget o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele, o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Faz-se jus mencionar em primeiro instante o pensamento de Piaget: sua abordagem é construtivista principalmente porque nos ajuda a pensar o conhecimento científico na perspectiva da criança ou daquele que aprende. O seu estudo é principalmente centrado em compreender como o aprendiz passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Construtivismo em Piaget, 2004).

Piaget chama de *epistemologia* a sua teoria do conhecimento, porque está centralizada no conhecimento científico, e também de *genética*, porque além de atentar-se no como é possível alcançar o conhecimento, ele estuda as condições necessárias para que a criança (bebê) chegue à fase adulta com conhecimentos possíveis a ela. Disto surge o termo em Piaget *epistemologia genética* ou *psicogenética*. A teoria psicogenética desperta nos educadores grande interesse devido a vários fatores, como:

- Descreve as características do pensamento sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e formal;
- Apresenta uma análise sistemática da gênese das noções básicas do pensamento racional (espaço, tempo, causalidade, movimento, lógica das classes, lógica das relações, dentre outros);
- Aborda como se dá o desenvolvimento e aprendizagem;
- Explica como se dá assimilação e acomodação no comportamento cognitivo.

Na teoria piagetiana, o *sujeito* (aluno) é um ser ativo que estabelece relação de troca com o *meio-objeto* (físico, pessoa, conhecimento) num sistema de relações vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de ações do indivíduo sobre o meio em que vive, adquirindo significação ao ser humano quando o conhecimento é inserido em uma estrutura – isto é o que denomina *assimilação*. A aprendizagem de tal sujeito ativo exige sempre uma atividade organizadora na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculado sua aprendizagem ao grau de desenvolvimento já alcançado. As questões fundamentais dos educadores, quando eles se inteiraram da obra de Piaget, para elaborarem suas metodologias, diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e a relação dele com o desenvolvimento, no nosso caso, o desenvolvimento musical. Importante aqui destacar tais questões do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem. Piaget defende a idéia que, antes da aprendizagem, é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas. Ou seja, ao preparar determinada aula (conteúdo específico), o professor deve estar consciente sobre o estágio de desenvolvimento que o aluno se encontra.

Como já mencionado pela teoria piagetiana (Construtivismo em Piaget, 2004), o ser humano somente conhece a realidade quando atua sobre ela, por isto ele estabelece intercâmbio com o meio mediatizado pelos *esquemas de ação* e pelos *esquemas de representação*. Os esquemas de ação podem ser compreendidos como os primeiros reflexos (sugar, pegar, entre outros), que a criança tem; além de incluir tudo o que é generalizado numa determinada ação. Por outro lado, os esquemas de representação só tornam possíveis quando a criança adquiriu a função semiótica, ou seja, capacidade de distinguir entre *significante* e *significado* - ela passa a representar suas ações, situações e experiências através desses esquemas.

É através dos esquemas de ação e dos esquemas de representação que as crianças entram em contato com o meio. Cada objeto novo as crianças tentam encaixá-los em seus esquemas. É graças aos esquemas que podemos interpretar, dar significado ao meio, tornando-o possível apreendê-lo. Num ponto de vista da aprendizagem, conclui-se que a capacidade dos seres humanos para aprender com experiência depende dos esquemas que utilizam para interpretá-la e lhe dar significado. Enquanto, para o processo ensino-aprendizagem a capacidade de o aluno aprender depende não somente do ensino, mas também das formas ou estruturas de pensamento que ele predispõe para assimilar o ensino, ou seja, depende do nível de competência cognitiva do aluno.

Em Piaget (Construtivismo em Piaget, 2004), o mecanismo do equilíbrio tem um jogo duplo de assimilação e de acomodação, e a busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências. Este é o motor do desenvolvimento cognitivo humano, as trocas com o meio e o sujeito resultando estado sucessivo de equilíbrio mutável, separados por fases mais ou menos duradouras de desequilíbrios e de busca de um novo equilíbrio.

A teoria psicogenética centrou sua atenção na psicogênese, no estudo das formas mais primitivas de conhecimento até as mais complexas. Esta teoria descreve em esquemas de ação interiorizada ou esquemas representativos por regras de combinações de esquemas ou operações. De forma bastante detalhada Piaget trata as etapas de evolução desses esquemas e de forma organizada, desde o nascimento até a idade adulta. Podendo ser classificada os períodos da inteligência em quatro estágios descritos a seguir (Construtivismo em Piaget, 2004):

- *Sensório-motor* (0 aos 18/24 meses aproximadamente): nesta fase a criança está explorando o meio físico através de seus esquemas motores. É a inteligência sendo formada através do contato com o meio físico, descobrindo a si própria e o ambiente em sua volta.
- *Pré-operatório* (2 anos a menos de 7 anos aproximadamente): a criança é capaz de simbolizar, de evocar objetos ausentes. Estabelece diferença entre significante e significado, o que possibilita distância espaço-temporal entre o sujeito e o objeto, por meio da imagem mental. A criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos.
- *Operatório Concreto* (7 a 12 anos aproximadamente): a criança tem a inteligência operatória concreta, sendo capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Necessita de material concreto, para realizar essas operações, mas já está apta a considerar o ponto de vista do outro, pois está deixando de ser, saindo do egocêntrico.
- *Operatório Formal* (entre os 12 anos aos 15/16 anos): o pré-adolescente e o adolescente têm as estruturas intelectuais para combinar as proporções, as noções probabilísticas, raciocínio hipotético dedutivo de forma complexa e abstrata (Construtivismo em Piaget, 2004).

Assim, as noções da gênese que são admitidas pela concepção piagetiana, quanto aos esquemas que os alunos utilizam num determinado momento de sua escolaridade, estão em parte determinados ou condicionados pelo nível de desenvolvimento operatório que alcançaram. Mas o que determinará se um aluno tem

ou não a possibilidade de levar a cabo um raciocínio complexo e abstrato do tipo formal, como afirmado por Coll (Coll apud Construtivismo em Piaget, 1997), está estreitamente relacionado com seus esquemas de assimilação e de interpretação da realidade e conseqüentemente com sua capacidade de aprender e tirar proveito do ensino sistemático a propósito de um conteúdo escolar concreto como, por exemplo, os mecanismos de participação dos cidadãos no funcionamento de um sistema democrático.

Para Piaget, o sujeito estabelece ação de troca com o meio, o qual pressupõe duas dimensões: a *assimilação* e a *acomodação*. Por isso, esse sujeito age ativamente sobre o objeto, de forma que o assimila apropriando-se desse objeto. Com isto, cria em si para este objeto um significado próprio, na medida que o interpreta de acordo com a sua possibilidade e fase cognitiva; faz-se entender que havendo uma acomodação resulta em reestruturação dos esquemas anteriores, o que entende-se que tem produzido aprendizagem ou mudança cognitiva. Ou talvez pelo fato de o sujeito não ter as estruturas cognitivas suficientemente maduras, agindo no sentido de se transformar, ajustando-se num esforço pessoal às resistências impostas pelo objeto do conhecimento, agindo sobre suas próprias estruturas alterando-as para acomodar o objeto experimentado. E assim, estas duas dimensões, *assimilação* e *acomodação*, estão intimamente ligadas, de forma que, sem assimilação (interpretação ativa) de determinado objeto (conteúdo) não haveria a acomodação das estruturas psicológicas do aluno. A todo esse processo dá-se o nome de *equilibração*, que é o verdadeiro motor do desenvolvimento e do progresso intelectual. Segundo Coll (Coll apud Construtivismo em Piaget, 1997), a tendência ao equilíbrio nos intercâmbios funcionais entre o ser humano e o meio no qual vive se encontra no núcleo da



explicação genética do desenvolvimento. O duplo jogo da assimilação e da acomodação é presidido pela busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade à qual se aplicam e a tendência de sinal contrário para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências a esses processos e exigências de adaptação.

Nesta teoria, conhecer implica mudanças dos esquemas de interpretação da realidade conhecida. Essas mudanças não são fruto de uma simples leitura da realidade nem pura cópia da experiência. Além do mais, os esquemas de ações e representações e as estruturas do pensamento não se modificam no sentido de irem se acomodando simplesmente às exigências impostas pela assimilação da realidade. Essas resistências de adaptação estão certamente na origem da modificação dos esquemas, mas as mudanças se dão mediante o resultado de um complexo e intrincado processo de modificação e reorganização dos próprios esquemas. A teoria genética propôs no modelo desta dinâmica da mudança e do progresso intelectual: o *modelo da equilibrção*. À medida que os seres humanos estabelecem intercâmbio com o meio no qual vive existe uma tendência ao equilíbrio. Esta equilibrção não ocorre simplesmente para recuperar o equilíbrio perdido, mas, sobretudo, numa tendência para recuperar o equilíbrio num nível superior ao que era permitido pela organização de esquemas que precedeu a perda do equilíbrio (Construtivismo em Piaget, 2004).

É importante destacar que os aspectos mais revisados por Piaget ao longo de sua vida, dizem respeito à formação final de níveis sucessivos de equilíbrio: primeiro entre objetos-esquema; segundo - entre esquemas; terceiro - a elaboração de uma hierarquia de esquemas que permita articular a relação entre eles. Quando algum destes três níveis de equilíbrio se rompe, provoca desequilíbrio também entre o

restante. O mecanismo de aquisição de conhecimento consiste em vincular os dois elementos básicos de sua teoria. (equilíbrio e desequilíbrio). Isto ainda se faz quando conclui que existe uma relação direta entre desenvolvimento e a aprendizagem (Construtivismo em Piaget, 2004). De acordo com os resultados de experiências piagetianas, a aprendizagem de operações, fatos, ações, procedimentos práticos ou leis físicas dependem do nível cognitivo do sujeito, o que significa que o grau de desenvolvimento é determinante e torna-se inacessível uma nova aquisição a uma pessoa que não esteja capacitada para ela, por fim a compreensão de problemas somente é possível em momento evolutivo adequado.

É a partir do resultado de experiência que essa teoria vai corroborando a construção do objetivo da escola, como sendo, o de desenvolver as capacidades dos indivíduos construtivamente. Há uma tendência intrínseca de identificar os programas educativos correspondentes às diferentes idades, com as competências estabelecidas pela teoria de Piaget, de forma que o objetivo é desenvolver corretamente estas competências e construir as estruturas mentais correspondentes.

A visão Piaget é de que o sujeito possui conceitos não científicos, ou seja, os chamados *conceitos espontâneos*, que lhe permite entender a realidade e relacionar-se com ela. À medida que estas relações vão sendo estabelecidas com a realidade, o indivíduo desenvolve conceitos espontaneamente durante o processo da própria experiência da criança. Levar isso em consideração implica em a escola propor ao aluno experiências importantes, como ponto de partida para formação dos *conceitos científicos*, sendo possível o desenvolvimento deste último tão somente quando os conceitos espontâneos da criança têm alcançado um nível determinado, próprio do começo da idade escolar.

A idéia acima defendida encaminha-nos a outro elemento importante da escola visto à luz dessa teoria, que enfatiza o interesse pelo desenvolvimento das operações concretas e das operações formais, como autêntica capacidade do indivíduo progredir. Dessa forma, as teorias pedagógicas referentes ao construtivismo genético, em consolidação de ditas operações, fazem uso de trabalho sistemático de procedimentos adequados. Os processos de instruções que as crianças recebem na escola ampliam suas estruturas de pensamento em forma de pensamento mais elevados próprios da formação de *conceitos científicos* (*Construtivismo em Piaget*. Disponível em: <http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/index.html> . Acesso: junho de 2004).

## **2.2 – Visão de Vygotsky**

Outro psicólogo que fundamenta o pensamento construtivista foi Lev Vygotsky, que viveu na mesma época que Piaget (ambos nasceram em 1896, mas Vygotsky morreu aos 34 anos). No entanto, eles não chegaram a se encontrar em vida, devido a vários fatores, principalmente os políticos. Lev Vygotsky nasceu na Rússia, num contexto histórico de conflitos políticos (Revolução Russa), sendo este um dos motivos pelo qual sua obra só foi conhecida e valorizada mais recentemente, apesar de sua pesquisa ser de suma importância para as ciências psicológicas e para a Educação.

A discussão do pensamento de Vygotsky na área educacional e psicológica nos remete a uma reflexão sobre as relações entre ele e Piaget. Esse confronto se dá uma vez que os autores possuem vários pontos divergentes que separam os seus pensamentos em abordagens ou pontos de vista diferentes.

Ambos autores fazem parte das correntes interacionista (através de dialética externas de adaptação entre o organismo psicológico do indivíduo e seu mundo circundante ou contexto) e construtivista (dialéticas internas de organização entre as partes do organismo psicológico, como explicação da mudança adaptativa), entretanto Vygotsky enveredou-se pelo marxismo. É interessante notar que seu pensamento tem como pano de fundo essa teoria. Desse embasamento, o autor abstrai que o ser humano é criado histórico e socialmente, e que suas relações com a natureza e com os outros homens no nível da consciência são lidados de forma espontânea apenas quando ele não tem percepção da consciência sobre aquilo que está fazendo. Por outro lado, à medida que o homem toma consciência da consciência que possui, mais e mais ele abstrai sobre seus atos e sobre o meio. Com isto, seus atos deixam de ser espontâneos (no sentido biológico do termo) para se tornarem atos sociais e históricos, envolvendo a psique do indivíduo. Observe que, nesse diverso campo da consciência, existe como base metodológica e objeto de estudo a intencionalidade da consciência.

Diríamos de certa forma que para este autor a consciência é o estado supremo do homem, o que na teoria vygotskiana é chamado de *Tomada de Consciência*. E esses elementos da consciência vão dar origem aos denominados *processos mentais superiores*, os quais são diferentes dos processos mecânicos, por estes serem ações conscientes, controladas ou voluntárias, envolvendo memorização ativa seguida de pensamento abstrato (Construtivismo em Vygotsky, 2004).

A fala acima está no sentido de contextualizar uma das complexas relações que necessita ser lembrada ao estudar Vygotsky, mesmo porque esse autor tem amparo teórico muito grande - os quais vale lembrar Marx. Observe que isto implica em uma dificuldade para uma simplificação da teoria e o melhor entendimento do pensamento

do autor. Porém nesse texto, tentar-se-á falar resumidamente sobre os enfoques principais que este autor traçou quanto as questões de: aprendizagem e desenvolvimento, necessidade da interação nesse processo, o valor da potencialidade para o processo de aprendizado, bem como o papel da escola no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ainda tomando como base o referencial marxista, tem-se que Vygotsky interessou-se por enfatizar o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem. Isto quer dizer que o homem é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. Onde surge o termo sócio-cultural ou histórico atribuído nesta teoria. E assim assinala-se constantemente a busca de explicar os processos mentais superiores baseados na imersão social do homem que por sua vez é histórico, ontológico e filogenético.

Para o autor, o desenvolvimento cultural da criança aparece segundo a lei da dupla formação, em que todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). Poder-se-ia assim dizer que o desenvolvimento cultural do aluno, assim como, sua aprendizagem, se dá mediante o processo de relação do aluno com o professor ou com outros alunos mais competentes. Em outras palavras, os vygotkianos entendem que os processos psíquicos, a aprendizagem entre eles, ocorrem por assimilações de ações exteriores, interiorizações desenvolvidas através da linguagem interna que permite formar abstrações. Para Vygotsky, a finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual de atos externos e suas transformações em ações mentais (Construtivismo em Vygotsky, 2004).

Nesse processo, a aprendizagem se produz, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo, uma vez que para formar ações mentais tem que partir das trocas com o mundo externo, cuja da interiorização surge a capacidade das atividades abstratas, que a sua vez permite elevar a cabo ações externas, o que nos faz pensar que esse processo de aprendizagem se desenvolve do concreto (segundo as variáveis externas) a abstrata (as ações mentais), com diferentes formas de manifestações, tanto intelectual, verbal e de diversos graus de generalizações e assimilações (Construtivismo em Vygotsky, 2004).

Costuma-se destacar que a abordagem de Vygotsky tem explicação das mudanças de ordem qualitativa. Isto porque o autor preocupou em descrever e entender o que ocorre ao longo da gênese de certas funções, assim como, no estudo da linguagem da formação de conceitos, etc. Nessa teoria não se tem estágios de desenvolvimento explicado detalhadamente sobre o surgimento e desenvolvimento das funções psíquicas através de acumulação de processos elementares, já que nessa abordagem não se questiona o fato de que todos os indivíduos tenham uma capacidade de aprendizagem que, inicialmente, está condicionada pelo nível de desenvolvimento alcançado. Mas existe na teoria de Vygotsky, assim como na de Piaget, os diferentes níveis de funcionamento psicológico, cada qual com características específicas (Construtivismo em Vygotsky, 2004):

- *Pseudoconceitos*: aqui ainda a criança não consegue formular conceitos, mas o pensamento ocorre por cadeia e de natureza factual e concreta. Nesta fase a criança se orienta pela semelhança concreta visual, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual.

- *Conceitos*: formação de conceito atividade complexa e abstrata, que usa o signo, ou palavra, como meio de condução das operações mentais.
- *Conceitos cotidianos*: aprendidos assistematicamente, estes conceitos dispensam a necessidade da escola para a sua formulação.
- *Conceitos científicos*: constituído por um sistema hierárquico de inter-relação, são os conceitos aprendidos na escola sistematicamente.

Nessa teoria há uma complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, ao contrário do que se tem em Piaget, onde a curva do desenvolvimento antecede em grande escala para que ocorra o aprendizado. Em Vygotsky, as curvas do aprendizado não coincidem com as do desenvolvimento, sendo que quando a criança aprende algum conceito, por exemplo: aritmética, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. Não há paralelismo entre aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. Tal relação é um processo extremamente complexo, dialético, não linear se dá aos saltos, mediante o surgimento de caos. A aprendizagem dos alunos vai sendo assim construída mediante processo de relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com o suporte de outros indivíduos mais experientes. É na *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* que a interferência desses outros indivíduos é mais transformador. O conceito de ZDP é relativamente complexo, ele compreende a região de potencialidade para o aprendizado. No caso da criança, representa uma situação cognitiva em que ela só consegue resolver determinada tarefa psico-intelectual com auxílio de alguém mais experiente.

Assim, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato

com pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações em que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais. Pode acontecer também de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo. Assim, para Vygotsky, como a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico e racional. A escola deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de novas conquistas psicológicas. Desta forma, a escola tem ou deveria ter como ponto de partida *o nível de desenvolvimento real* da criança (em relação ao conteúdo) e como ponto de chegada os objetivos da aula que deve ser alcançado, ou seja, chegar ao potencial da criança. Aqui o professor tem o papel explícito de interferir na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (*Construtivismo em Vygotsky, 2004*).

### **2.3 – Paralelo entre os dois teóricos com a formulação de material: pontos convergentes e divergentes**

Piaget e Vygotsky foram os principais pensadores sobre cujas teorias, pesquisas e práticas erigiram-se as bases das metodologias educacionais em prática na atualidade. Como sabemos, os dois estudiosos apresentam pontos de divergências e pontos de convergências. As divergências mais gerais decorrem da diferença de foco dos estudos de cada pesquisador. Mas é sem dúvida em Piaget que se encontram as bases de estudo para o entendimento da forma de compreensão e raciocínio da



criança. A importância de Vigotsky só não pode ser comparável pela quantidade menor de sua produção científica, devido a seu lamentável curto período de vida.

O principal interesse de Piaget era estudar o desenvolvimento das estruturas lógicas, enquanto Vigotsky pretendia entender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento intelectual.

Para Piaget o processo de conhecimento se dá através da percepção de que o sujeito faz do seu redor, em estágios, onde cada novo estágio ocorre apenas quando há o equilíbrio que é fruto das assimilações e acomodações feitas no estágio anterior.

Segundo a abordagem construtivista, o sujeito é ativo e em todas as etapas de sua vida procura conhecer e compreender o que se passa a sua volta.

Para Vigotsky, esse mesmo sujeito não é tão somente ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais. Enquanto sob a perspectiva piagetiana o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade.

Sendo assim, o sujeito do conhecimento para Vigotsky não é apenas passivo, regulado por forças externas que o vão moldando; não é somente ativo, regulado por forças internas; ele é interativo.

A grande divergência entre os dois estudiosos, no entanto, se dá na relação entre linguagem e pensamento. Para Vigotsky a linguagem tem um papel definitivo na organização do raciocínio, pois age decisivamente sobre este, reestruturando diversas funções psicológicas, como a atenção, a memória, a formação de conceitos. Estão ainda presentes nesta construção a história e a cultura de outros indivíduos com quem essa criança se relaciona como, por exemplo, a escola. Mas não devemos entender este processo como um determinismo histórico e cultural em que,

passivamente, essa criança absorve determinados comportamentos para reproduzi-los posteriormente. Ela participa ativamente da construção de sua história, modificando-a e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem.

Se, para Piaget, a linguagem não exerceria primordialmente papel cognitivo em novas explorações feitas pela criança, para Vigotsky, é ela quem abre caminhos para a Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo “outro”.

Para Piaget, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pela criança. Segundo ele, o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural.

Segundo Piaget, o conhecimento resulta de uma inter-relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. De acordo com a história canônica, para Piaget, as crianças individuais constroem conhecimento através de suas próprias ações: entender é inventar. Para Vigotsky é a compreensão através do contraste social e origem. Entretanto Piaget nunca negou o papel da igualdade social na construção do conhecimento.

Embora Vigotsky concorde que a aprendizagem ocorre muito antes da chegada da criança à escola, ele também atribui um valor significativo à aprendizagem escolar, que no seu dizer “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”.

Segundo Vigotsky, o processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Entretanto, apesar das diferenças entre a posição teórica dos dois cientistas, ambos enfatizam a necessidade de compreensão da gênese dos processos cognitivos. Além disso, eles, igualmente, não consideram os processos psicológicos como resultados estáticos que se expressam em medidas quantitativas, pois tanto Piaget como Vigotsky valorizam a interação do indivíduo com o ambiente e vêem o indivíduo como sujeito que atua no processo de seu próprio desenvolvimento.

Pode-se afirmar que tanto um quanto o outro distinguem na educação o que precisa ser construído pelos alunos: os conceitos.

### **III. EDUCAÇÃO MUSICAL E A PSICOLOGIA DA CRIANÇA**

#### **3.1 – A inteligência musical na psicologia da criança**

O grande valor da Música na escola está no fato de ser uma solicitação natural das próprias crianças. Nossos jovens, crianças e adolescentes, gostam de Música: gostam de cantar, tocar, marcar ritmos com os dedos, com lápis, régua ou com os pés. É, aliás, um imperativo da fase que atravessam essa movimentação agitada, cuja canalização ordenada é mais bem feita através da Música. Todos se unem pela Música e são dominados pelo seu poder mágico e continuarão a estimá-la, se o desenvolvimento for feito atendendo às suas atividades normais, ou seja, a vivência através da execução e a participação criadora. Pelo aproveitamento desse prazer é que se consegue interessá-los não só na atividade musical, como forma de expressão, mas também na aprendizagem musical de aquisição de conhecimentos básicos. Efetua-se, dessa forma, a musicalização através da atividade musical intuitiva, normal, que cria

um estado mental intelectual favorável a aquisição de conhecimentos musicais. A musicalização do indivíduo nos grupos sociais, mesmo os mais primitivos, se processa desde o momento em que nasce. Assim, também a linguagem falada, vai-se integrando no comportamento do indivíduo, como se fosse uma atitude ou expressão inata. Então, musicalizar consiste em transformar as pessoas (no caso as crianças e os jovens) em indivíduos que: usam os sons musicais, “consomem” música, apreciam música, fazem e criam música, sentem música e, finalmente, se expandem por meio da música (*A música na formação da linguagem* – Begley, Sharon. Disponível em: <http://www.netmusicos.com.br/peda2.htm> - Acesso: junho de 2004).

Há cerca de 30 anos, a Educação Musical vem, principalmente no Brasil (Rio, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná etc), apresentando um caminho definido: o de educar pela Música, com o objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade dos alunos pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical. Mais ainda, educar musicalmente, formando um público esclarecido e sensível capaz de ouvir e apreciar obras de arte sonora de todas as épocas e origens, favorecendo a eclosão de revelações e aptidões musicais.

A escola deve dar oportunidade a todos de se manifestarem sob as mais variadas formas de expressão humana, oferecer, com a prática da Música, um meio de expressão, tão necessário como o falar, escrever ou desenhar. Até mesmo aqueles professores que não dominam por completo o problema, não poderão contestar o valor da Música, como o mais eficaz dos meios para conseguir as finalidades educacionais na escola (*A Musicalização nas escolas*, 2004). Por isso o ensino da Música está incorporado ao ensino fundamental e médio, como qualquer outra matéria do

currículo, contribuindo na sua formação (Brasil/Congresso Nacional, 1996; Brasil/MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1996, 1997 e 1998).

A musicalização obtida através do correto e direcionado uso da inteligência, passa então a ser algo que vai levar a formação de um caráter, de uma moral, sendo estabelecida através destes meios; neste caso, a música. O quanto de identificação com a música esta pessoa tiver, e o quanto de sua inteligência for usado pra isso, mais proveitoso e perceptivo fica o trabalho musical. Embora a maior parte das pessoas possua todo o espectro das inteligências, cada individuo revela características cognitivas distintas. Possuímos quantidades variadas das oito inteligências e as combinamos e usamos de maneiras extremamente pessoais. Restringir os programas educacionais ao predomínio de inteligências lingüísticas e matemáticas minimiza a importância de outras formas de conhecimento. Assim, muitos alunos que não conseguem demonstrar as inteligências acadêmicas tradicionais, ficam confinados à baixa estima e seus pontos fortes podem permanecer não-percebidos e perdidos, tanto para a escola quanto para a sociedade em geral (Campbell, Campbell e Dickinson, 2000).

A música é uma das mais antigas formas de arte, a qual utiliza a voz humana e o corpo como instrumentos naturais e meios de auto-expressão. É uma arte que vem ao mundo junto conosco. Antes de nascermos, convivemos durante nove meses com as batidas do coração de nossas mães. Vivemos com os ritmos do nosso próprio batimento cardíaco e da nossa respiração e, também, com os ritmos mais sutis da atividade metabólica e das ondas cerebrais. Todos somos inerentemente musicais e podemos desenvolver essa capacidade em nós mesmos e nos outros.

Os primeiros anos de vida parecem ser fundamentais para o desenvolvimento musical. Parece haver um período crítico de sensibilidade ao som e à frequência entre os quatro e seis anos de idade. Durante esse período, um ambiente musical rico pode proporcionar a base para a capacidade musical posterior. Nas escolas de canto húngaras, baseados no trabalho de Zoltan Kodaly, as crianças cantam diariamente (Campbell, Campbell e Dickingson, 2000). Na Hungria, na terceira série, há poucas crianças que não são capazes de cantar com afinação e produzir belos sons. Tem-se observado que os estudantes húngaros também apresentam um excelente desempenho em matemática e ciências, como resultado do seu treinamento musical contínuo (Campbell, Campbell e Dickingson, 2000).

A inteligência musical envolve suas próprias regras e estruturas de pensamento, não necessariamente vinculadas a outros tipos de inteligência. A música é uma linguagem auricular que usa três componentes básicos: som, ritmo e timbre ou qualidade de um som. É frequentemente escrita com sistemas simbólicos próprios. As inúmeras combinações desses três elementos deram origem à enorme variedade de música encontrada em todo o mundo. Devido a forte conexão entre a música e as emoções, a música em sala de aula pode ajudar a criar um ambiente emocional positivo que desencadeie a aprendizagem. Também pode ser usada para aumentar o suspense, a tristeza, a tragédia ou a alegria das histórias oriundas da grande literatura e da história. A música pode ser até mesmo usada ou criada para expressar o humor. Brincadeiras musicais são dispositivos interessantes para aprimorar as habilidades de audição e concentração. As canções humorísticas também podem criar uma atmosfera calorosa e receptiva na sala de aula (Campbell, Campbell e Dickingson, 2000).

Alguns alunos que têm uma capacidade musical maior que os outros, e seus talentos podem aparecer bem cedo, se incentivados da forma acima descrita. Essas crianças especiais são compelidas a fazer música, e é essencial que tenham oportunidades tanto para experimentar quanto para criar música. Entretanto, como já foi comentado, virtualmente todo ser humano, incluindo os alunos que ouvem mal ou que são surdos, têm potencial para desenvolver suas habilidades musicais.

Muitos, se não a maioria das crianças e dos adultos, apreciam o ritmo e a melodia e gostam de ouvir música ou de participar de atividades musicais. Os indivíduos com pouca exposição prévia muitas vezes gostam de aprender através de métodos musicais ou de apreciar a música no ambiente escolar enquanto trabalham em tarefas não-verbais. É uma tarefa complexa tentar identificar os alunos que têm aptidão musical ou uma inteligência musical bem desenvolvida. Existe uma ampla gama de capacidades musicais, e é pouco provável que um único indivíduo as incorpore completamente. Por isso, é impossível determinar a inteligência musical utilizando uma listagem que capte apenas algumas das dimensões dessa inteligência complexa (Campbell, Campbell e Dickinson, 2000).

### **3.2 – Aplicação da música na visão construtivista**

Em se tratando de construtivismo, é óbvio falar de Piaget, pois sua teoria estuda o indivíduo em seu desenvolvimento cognitivo, examinando, entre outros, a aquisição da linguagem verbal. Sempre que menciona a linguagem, refere-se à língua falada e escrita, não mencionando o que ocorreria na aquisição de outras linguagens como, por exemplo, a música.

Comparando-se a evolução dos estágios na linguagem verbal com a evolução destes na linguagem musical, verifica-se um atraso na aquisição desta em relação

aquela, embora as estruturas cognitivas necessárias já tenham sido formadas durante a aquisição da linguagem verbal.

Em primeiro lugar, o uso significativamente maior da linguagem verbal em relação à linguagem musical. A criança está em contato com a fala desde que nasce. É fortemente recompensada por qualquer tentativa de fala, mesmo quando se trata apenas de significante sem significado. Logo a seguir, a criança passa por uma seleção dos fonemas, sílabas e palavras, restringido-se ao uso dos sons com significado. Com o domínio relativamente bom da fala, o sujeito chega a escrita destes sons quando chega à escola para a alfabetização. Observa-se que o meio direciona o sujeito à aquisição praticamente obrigatória da linguagem verbal. O mesmo não ocorre com a música, embora também haja uma impregnação ambiental sonora e musical. A criança ouve música no rádio, em salas de espera ou em vários outros lugares; em todos, porém, como **música de fundo**. A atenção da pessoa que ouve não é voltada para a música. Ora, o simples ouvir não irá produzir no sujeito aquisição da linguagem musical. Torna-se necessário que a criança exerça sua ação sobre o som, produzindo música para que aprenda a codificar e decodificar mensagens musicais. O referido desenvolvimento não é tão requisitado como a língua falada e poderia estar neste fato uma das razões de se produzir a decalagem (Beyer, 1988).

Em segundo lugar, a complexidade maior da linguagem musical em relação à linguagem verbal. A linguagem falada utiliza-se de dois parâmetros: duração e altura, produzindo ritmo e som. Na linguagem falada sempre prepondera o elemento som sobre o ritmo. Na linguagem musical, verifica-se o uso de quatro parâmetros: duração, altura, intensidade e timbre, sendo que cada um destes pode ter a primazia para a elaboração de um significado musical. Esta comparação é suficiente para estabelecer a música como linguagem muito mais complexa do que a linguagem falada. Logo, a



estrutura cognitiva que abrange a linguagem musical terá de ser mais desenvolvida e, por isso, posterior (Beyer, 1988).

Ainda uma diferenciação deve ser estabelecida entre a aquisição da fala e das habilidades musicais, relacionadas ao uso de uma e outra. A fala é praticamente um dos meios de socialização e sobrevivência para se conviver em uma sociedade. A música é encarada por muitos como uma linguagem supérflua e não é oferecida às crianças por ser considerada desnecessária. Decorrem disto variações imensas no desenvolvimento cognitivo musical de criança para criança, conforme receberam ou não educação musical, seja esta formal ou informal. Dificilmente elaborar-se-ia uma linha evolutiva se estas variações fosse consideradas. Para descrever os estágios cognitivo-musicais pelos quais passa o sujeito, torna-se necessário classifica-lo segundo uma linha de desenvolvimento arbitrária, que consiste no desenvolvimento máximo possível do sujeito em cada etapa. Ou seja, tomou-se hipoteticamente uma criança que tenha recebido estimulação sonora adequada desde o nascimento e cujo meio possibilite o fazer musical desta.

Segundo Beyer (1988), no período sensório motor, não apenas a percepção auditiva, mas também a dos demais órgãos dos sentidos estão se formando. Aliás, a mais primitiva de todas é a auditiva, pois o bebê em formação no útero está ouvindo e quando nasce já adquiriu a capacidade de reconhecer a mãe pela sua voz. Esta é uma vantagem enorme da percepção auditiva em relação aos sentidos da visão e tato, que vão se desenvolvendo mais lentamente e não possibilitam o reconhecimento materno imediato. Também, antes de desenvolver-se mais nas outras percepções, possui em seu choro a diferenciação, conforme a necessidade a ser suprida: sono, alimentação, higiene, etc. Isto não significa a consciência das diferenciações no bebê, que serão muito posteriores. Inicialmente a percepção é global e indiferenciada.

Nesta etapa, forma-se uma série de elementos básicos necessários para a formação posterior do fazer musical na criança. Embora estes elementos não sejam musicais agora, apenas são esquemas sensório-motores que engendram, na passagem para um patamar superior, a formação de noções e, mais tarde, também conceitos e outras estruturas. E gradativamente, a cada período, a percepção vai-se aguçando e desenvolvendo, dando lugar a uma inteligência musical e altamente criativa (Beyer, 1988).

Como a maioria das crianças inicia sua educação musical durante o período de operações concretas, é de se esperar que a alfabetização musical seja postergada, uma vez que muito tempo é despendido para a familiarização com a linguagem musical, sem tentativas de escrita.

Nota-se, então, que a perspectiva de capacidade musical de cada criança, sendo acompanhada e direcionada em cada etapa do estágio de desenvolvimento, gera aprimoramento e solidificação do conteúdo apreendido.

### **3.3 – Entrevista com Teca Alencar de Brito**

Na entrevista feita a educadora Teca Alencar de Brito (SP) responde algumas questões levantadas aqui. Com base e a partir de uma perspectiva construtivista, ela tem um trabalho relevante com educação musical. Segue abaixo a entrevista.

- Quais as dificuldades maiores em se trabalhar com crianças da Educação Infantil (1 a 6 anos)?

Eu não vejo dificuldades no trabalho com crianças na etapa da educação infantil, etapa que considero de extrema riqueza e grandes possibilidades de realização. As dificuldades podem surgir se o educador desconhecer e desconsiderar o universo infantil: o modo de ser, pensar, sentir e se expressar musicalmente, que é próprio às crianças em cada fase de seu desenvolvimento. E o trabalho pode se tornar difícil se a concepção de música

adotada for uma concepção tradicionalista, fechada em seus próprios cânones, em suas próprias regras; ou seja: a realização de um trabalho de educação musical deve respeitar o modo de ser de quem faz música (neste caso, as crianças de 1 a 6 anos) e entender que a música é um sistema em construção, dinâmico e aberto.

As dificuldades reais que percebo dizem respeito à transformação da concepção de música e de educação, por um lado, e a falta efetiva de profissionais para realizar um bom trabalho em todas as escolas do país. Vale lembrar, também, a carência de materiais ou a inadequação dos mesmos, que costumam limitar um pouco o desenvolvimento do trabalho. Mas estas dificuldades se referem às políticas educacionais, à organização das instituições educacionais, aos cursos de formação de professores, etc.

- Havendo (e sempre há) diferenças sociais das crianças, como a educação musical pode reduzir isso?

Acredito que esta seja uma questão mais ampla, que não se limita ao âmbito da educação musical. A meu ver, o espaço da educação deve ser um espaço democrático, de trocas e convivências, de preparação para o respeito, para a diferença, para a diversidade. Se você se referiu a diferenças existentes dentro de um mesmo grupo eu não vejo como a educação musical possa reduzi-las. Acredito, sim, que a música e a educação de modo geral possam contribuir no sentido de desenvolver a consciência social, o respeito à diferença, a convivência, como apontei acima. Reduzir as diferenças sociais depende de uma transformação social/política/econômica ampla e profunda, não? E a educação - para todos e valorizando todas as áreas do conhecimento, inclusive a música - é, sem dúvida, uma fonte e um caminho valioso para tal transformação. No caso da educação musical é óbvio que os objetivos devem contemplar a formação específica na área, preparando os alunos para uma realização musical mais e mais complexa, seguindo o curso do desenvolvimento dos alunos. Este será um caminho para a formação de futuros profissionais, a exemplo do que acontece em qualquer área, o que não deve ser confundido com a profissionalização precoce, ou ainda, no caso da música, com a formação profissional vista como um fim em si mesmo.

- Como o construtivismo pode ser inserido na educação musical?

Não vou me deter na questão específica do construtivismo que, acredito, você deva ter pesquisado. Apenas quero reforçar o fato de que ambientes de educação construtivistas respeitam os conhecimentos prévios dos alunos, o interesse e a maturidade para apreender conceitos e conteúdos, buscando transformar o espaço da aprendizagem em espaço de pesquisa, de criação, de reflexão. Isso desde as etapas iniciais do processo de educação. Eu acredito que os princípios que orientam uma pedagogia construtivista

valem para todas as áreas do conhecimento, inclusive a música. Não entendo porque deveria ser diferente. Ao invés de apoiar-se em métodos fechados - que padronizam seqüências de exercícios e atividades, que apenas ensinam a reproduzir músicas (cantando ou tocando), que ensinam a ler e escrever sem a necessária reflexão sobre tais processos, apenas treinando, só para citar alguns procedimentos que são bastante comuns nas aulas de música, os educadores deveriam guiar-se pela observação e respeito ao modo como seus alunos percebem, pensam e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, observando e respeitando os interesses, os conhecimentos prévios etc.

A postura construtivista na educação musical implica em que a aula de música seja um espaço de pesquisa, de criação, de construção em “mão dupla” (alunos e professores), num ambiente em que prática e reflexão se integram efetivamente. Para tanto, é preciso que o currículo seja entendido como uma estrutura flexível e dinâmica, que se adequa e se transforma permanentemente, em função das necessidades, dos interesses, da história de cada aluno ou grupo. Hans-Joachim Koellreutter, com quem estudei muitos anos, repetiu muitas vezes: - “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar”. “O melhor momento para introduzir um conceito é aquele em que o aluno quer saber”. Para mim são máximas a serem respeitadas, sempre.

- De que forma você elabora sua aula musical? Qual metodologia?

Minha metodologia de trabalho estrutura-se sobre os pressupostos que apresentei acima: observação e respeito ao modo como as crianças percebem, pensam e se expressam musicalmente em cada etapa do desenvolvimento, respeitando características gerais próprias aos grupos, às faixas etárias, mas respeitando também as singularidades próprias a cada sujeito.

A organização dos conteúdos, os conceitos a serem trabalhados em cada etapa respeitam o que acima expus. E o desenvolvimento das atividades, que incluem jogos de improvisação e composição, interpretação, elaboração de arranjos, atividades de escuta, construção de instrumentos, registro e notação, dentre outras, contemplam os objetivos e conteúdos planejados para cada etapa, de modo flexível, sem uma sequenciação rígida e imutável. Sempre buscamos integrar prática e reflexão. Desde as primeiras etapas do trabalho, com as crianças de 3 anos, procuramos analisar o que fazemos, gravar e escutar, comentar, ouvir as idéias de cada um, elaborar os conceitos etc.

- O conceito do professor Piagetiano está difundido? A que você acha que isso se deve?

Acho que não sou a melhor pessoa para responder esta questão. Não sou especialista no assunto. O que posso dizer é que apesar de Piaget não ter se ocupado em processos de educação, da elaboração de métodos ou coisas

do gênero, suas pesquisas e estudos acerca do desenvolvimento da inteligência na criança, da construção do conhecimento, da interação com o mundo, acabaram por influenciar significativamente as pesquisas e condutas pedagógicas em todo o mundo. Parece-me que, ainda que sem profundidade, é raro que educadores atuais desconheçam os estudos piagetianos, especialmente os que tratam das etapas do jogo, da formação da inteligência.

Um professor piagetiano seria aquele que não apenas se orienta pelos pressupostos de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência (aspectos que inclusive devem ser relativizados), mas que, especialmente, percebe a importância do ambiente na formação do ser e se dá conta de que a criança constrói seu conhecimento, sua relação com o mundo neste jogo que se estabelece entre o ser, a comunidade, o ambiente.

- Nos casos de aula para classes onde há também crianças especiais, qual a metodologia indicada por você?

Quando o trabalho é desenvolvido em ambientes que respeitam as singularidades de cada um, como apontei acima, torna-se possível incluir crianças que apresentam diferenças. No entanto, é sempre necessário equilibrar o grupo, de modo que se instaure um espaço de trabalho e crescimento para todas as crianças.

Para que o trabalho se realize, é necessário, acima de tudo, que o educador tenha consciência de seus próprios limites, além dos limites das crianças. É preciso conhecer realmente as crianças com quem se trabalha, de modo a possibilitar a convivência do grupo, o desenvolvimento das potencialidades de cada um, sem prejuízos para ninguém, sem exigências inadequadas e coisas do tipo. Por outro lado, acredito que a inclusão de crianças com necessidades especiais é uma experiência rica, que favorece o crescimento de todo o grupo, que aponta para as demais crianças o fato de que todos somos diferentes, apesar de iguais, de que cada pessoa pode se sair melhor ou pior em determinadas atividades, que é preciso conviver com as diferenças, o que é um grande e importante aprendizado.

- “A construção de materiais a partir do conhecimento e assimilação das crianças?”. O que você acha deste conceito?

Me parece bastante apropriado, não? Entendo que o conhecimento e a assimilação das crianças implica em experiência e reflexão, entre fazer, pensar, criar, recriar. Desse modo, a construção de materiais, sejam eles de qualquer espécie, deve sempre ser parte de um processo integrado de experiências, reflexões e aquisições de conhecimento.

- Na diversidade da aula (uma vez canta, outra conta história, outra vez faz brincadeira), isso implica em que? Há prejuízos? Quais?

Dependendo da faixa etária com a qual se trabalha a concentração das crianças é maior ou menor, o que implica, muitas vezes, na realização de um número maior de atividades numa mesma aula. Não vejo nenhum prejuízo, a princípio. No entanto, acho que numa pedagogia em que se estimula a criação, a reflexão, aonde se trabalha com as idéias que vem dos alunos (sic), onde se investe tempo em pesquisa, em construção compartilhada, o tempo não fica tão repartido com muitas e muitas atividades. Eu acho que o bom senso sempre deve imperar. É preciso perceber se o grupo já não mantém a mesma atenção, se o interesse por uma atividade diminuiu. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que uma aula deva se transformar numa “colcha de retalhos” de atividades, uma após outra. Isso costuma acontecer naqueles espaços de trabalho que priorizam a atividade, a prática, mas sem o envolvimento mais profundo que implica na participação mais efetiva das crianças. Uma canção, por exemplo, pode gerar muitos outros trabalhos: escuta, análise, elaboração de um arranjo, registro e notação, criação de uma variação, outra letra etc, além do próprio trabalho vocal de interpretação. Mais do que “quantificar” atividades dentro de uma mesma aula é preciso “qualificar”, ou seja, explorar as qualidades ao máximo, buscar sentido e significado no que se está trabalhando. Claro que tudo isso se adequa ao grupo, à faixa etária, à realidade de cada grupo. Repito: vale o bom senso.

- O construtivismo na escola atual é positivo ou negativo. Qual sua melhor aplicação nas artes?

Negativo é o mau uso, a abordagem equivocada desta concepção. Não raro deparamo-nos com confusões já que para alguns, construtivismo significa deixar que o aluno “aprenda sozinho”, sem interferência do professor, sem organização de conteúdos, sem planejamento. Não é nada disso. Reconhecer a importância do educador, do adulto que agencia todo o processo de educação é fundamental. O que muda é o fato de que o professor não é mais considerado como o “sabe tudo”, como aquele que tem o conhecimento e o aluno aquele que apenas recebe, que não sabe nada, nem questiona. Integrar possibilidades, inserir o aluno num contexto mais dinâmico e profundo com relação à construção do conhecimento é o que, para mim, caracteriza o procedimento construtivista, isso falando de um modo bem resumido, sem nenhum grande aprofundamento, convém lembrar. Como já disse no início, acredito que esse modo de conduzir processos de formação, de educação, é adequado para todas as áreas do conhecimento. Poderia dizer que no caso das artes – áreas de expressão, de comunicação, de criação – torna-se ainda mais adequado, possibilitando a formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos, dotados de personalidade, de capacidade para ousar, questionar, criar e recriar.

- Que livros você indica para este tipo de trabalho (com E.I.)?

Na etapa da educação infantil eu sugiro que se conheça o documento de música que integra o Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI), publicado pelo MEC (sendo que eu fui a relatora), assim como o livro que publiquei pela Editora Fundação Peirópolis: “Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança”. Para conhecer melhor o pensamento de H-J Koellreutter eu sugiro ler “Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical”, também de minha autoria e publicado pela Editora Fundação Peirópolis.

Essa entrevista foi feita sem mostrar o conteúdo deste trabalho, para não influenciar nenhuma das respostas. Vemos, então, uma perspectiva semelhante entre a entrevistada e o entrevistador/autor desta monografia. A linha pedagógica a ser seguida é a de respeitar o conhecimento e assimilação do aluno, não importa ele quem seja. O educador está ali para educar, fazer a criança crescer em seu conhecimento de si e do mundo.

A educadora aqui entrevistada relata através dos pontos abordados alguns itens que destacamos e que corroboram a linha de trabalho do autor. São:

- A dificuldade maior em se trabalhar com crianças de Educação Infantil é mais devido ao despreparo do professor do que propriamente com as crianças; consiste mais em ele ser tradicionalista do que interacionista, desnudando o universo infantil;
- Diferenças entre as crianças sempre existem, mas a música (e todo tipo de arte) serve como redutor disso, tendo como objetivo principal a formação específica da área em questão;
- O construtivismo utilizado na educação musical é uma forma de trabalho em que se respeita o saber do aluno e que, somado à instrução do educador, resulta em benefícios da aprendizagem, tanto na pesquisa, quanto na criação e na construção do aluno;

- Elaborar a aula musical é gradual, respeitando o desenvolvimento dos alunos, fazendo trabalhos intercalados de composição, interpretação, arranjo, audição, fazendo sempre uma prática e uma reflexão;
- O professor Piagetiano está sendo difundido e cada vez mais entrando nas salas, pois ele se preocupa com o desenvolvimento do aluno, em detrimento do seu saber;
- A construção de materiais para auxílio na aprendizagem é parte de um processo diversas experiências;
- A aula deve ser dinâmica, explorando os seus diversos aspectos, variando as atividades, abrindo espaços para criar, questionar, ousar;

#### **IV. RELATO DAS EXPERIÊNCIAS**

##### **4.1 Apresentação do material construído**

Quando do início das atividades com a Educação Infantil no Colégio MV1, a apreensão tomou conta de mim. Como trabalhar com grande número de crianças? Em diferentes faixas etárias? E demais temores. O primeiro grande temor foi o de corresponder às expectativas colocadas em mim, visto que o professor anterior havia sido, na opinião da coordenadora e das demais colegas professoras, um desastre como educador. O segundo temor era o de ter mais de 200 crianças para dar conta não só como professor, mas como um segundo “pai”, papel que também é do educador infantil.

Aproveitei a experiência obtida com o estágio da disciplina de Prática de Ensino, feito na Escola Municipal Albert Schweitzer, onde trabalhei com a turma de



progressão, e peguei uma linha que foi descrita e apresentada nesta monografia: o construtivismo.

Nos primeiros dias observei inicialmente como era o comportamento deles, aprendi os nomes, e me embasei nas atividades que as professoras desenvolviam, sendo que através do construtivismo. Tudo o que eles iam fazendo, as cantigas preferidas, os sons mais utilizados, os nomes deles, tudo foi motivo de “musicar” a aula.

Os materiais elaborados foram constituídos de diversas formas: estórias, músicas, brincadeiras, figuras, sons. E cada um deles teve um processo diferente, todos baseados na criação e interatividade das crianças com a aula. Vejamos a seguir um pouco do que foi criado nestas aulas:

Canção Zum-zum; Canção da mamãe; Canção do sol; Canção do amigo; Estória com as músicas lúdicas; Jogo dos instrumentos (com o uso da canção Um homem vinha pela estrada), e o *Rap* da sala. Se for citar tudo, ficará muito extenso, e como a intenção é a de demonstrar a criação de material de apoio, vou utilizar apenas alguns dos materiais criados.

#### **4.2 Forma de construção do material**

A forma como foram construídos os materiais é simples: as crianças têm uma realidade de maturidade que lhes é peculiar, a astúcia e pensamentos infantis, que podem ser tomados como fonte de inspiração para trabalhar. Logo, se vamos criar algo, este algo tem de ser criado por todos. O educador pode até ter um gosto, mas não direciona a atividade para o gosto dele. Foi sugerido diversas vezes por mim formas e criações de músicas ou estórias, mas se tornava difícil para eles, pois eles

queriam algo do seu mundo. Então, a melhor forma de fazer isso é tornar-se igual a eles. A partir deste princípio, o criar fica muito mais interagido e fácil.

#### MÚSICA ZUM ZUM

Esta atividade foi desenvolvida no Colégio MV1, unidade infantil, na Tijuca. Na música Zum-zum, foi um exemplo disso. A professora do mini-maternal<sup>2</sup> estava em pé, falando sobre os desenhos deles, quando um aluno apontou para o alto: havia um pequeno inseto voando na sala. Ele percebeu isso. Começou a fazer sons, creio que para indicar que havia visto o inseto. O inseto veio e pousou perto de outra criança que dormia no colchãozinho. Surgiu a idéia de musicar esse acontecimento. Como a letra, para esta faixa etária, é apenas “ilustrativa” (eles não conseguem **entender** o que estamos falando, apenas tentam reproduzir os sons), criei uma seqüência simples e de fácil assimilação ritmo-silábico, que pudesse ser utilizada nas outras classes também.

A letra é:

“Lá no alto, lá em baixo, no pézinho e na mãozinha (2x)  
o bichinho faz zum-zum, vem voando por ali  
lá no alto, lá em baixo, ele não deixa dormir”.

Utilizei-me da realidade momentânea para exprimir um quadro que eles mesmos viram e assimilaram.

#### CANÇÃO DA MAMAE

Esta atividade foi desenvolvida no Colégio MV1, unidade infantil, na Tijuca. Nesta música, que foi criada para o dia das mães, o processo foi bem fácil. O item principal a ser mostrado era a mamãe, por causa do dia das mães. Logo, a letra deveria ser com ênfase na mamãe. Sugeri aos alunos da classe jardim (4 e 5 anos) que

<sup>2</sup> *Mini-maternal*: classe infantil do Colégio MV1 – unidade Esquilinho Amigo, com crianças em idade de 1 ano e meio a 2 anos e meio

criassem, por conta própria, esta música. Eles não conseguiram. Dei a idéia de lembrar o que a mamãe faz: eles soltaram o verbo, dizendo que a mamãe faz comida, lava o uniforme, dá beijinho, é “lindona”, etc. Anotei tudo isto em papel separado; depois, escrevi as palavras em folha A4 e mostrei a eles, explicando o que estava em cada folha, para que escolhessem algumas; perguntei se eles poderiam dizer frases com essas palavras. A resposta foi melhor do que o esperado, pois surgiram frases ótimas, e destas, peguei algumas e formei uma letra de canção, em forma de pergunta e resposta.

“Quem faz comidinha gostosinha? A mamãe!  
Quem lava o uniformezinho? A mamãe!  
Quem dá um beijinho e faz carinho? A mamãe!  
Quem é a mais linda da casa? A mamãe!

Ela é tão linda, e gosta de mim  
É a mamãezinha, gosto dela sim

quem é que merece um beijinho? A mamãe!  
Quem é que merece meu carinho? A mamãe!  
Quem é que merece um presentinho? A mamãe!  
Quem é a que é muito especial? A mamãe!”

Os elementos presentes são de fácil assimilação por parte de todas as idades, e, associado aos gestos, torna mais fácil a apreensão da música.

#### CANÇÃO DO SOL

Esta atividade foi desenvolvida no Colégio MV1, unidade infantil, na Tijuca. Esta canção foi uma das primeiras (se não foi a primeira) a ser criada. A partir de uma melódia folclórica alemã, quis fazer um teste com os alunos da classe PR<sup>3</sup>. Cantei a música (apenas a melódia) para ver o que eles achavam, e todos, unanimemente

<sup>3</sup> PR: Classe infantil do Colégio MV1 – unidade Esquilinho Amigo, com crianças em idade de 5 a 6 anos, que corresponde a Pré-Alfabetização.

gostaram. Só havia um problema: a melodia sem letra era uma espécie de empecilho para eles. Eles queriam que eu cantasse (com letra), ao invés de apenas cantarolar com sons. Pedi que eles dessem sugestões, pois era minha segunda semana na escola e eu não sabia em que nível eles estariam musicalmente. As sugestões de temas foram diversas: os “Power Ranger”, o circo, o “bay-blade” (desenho animado televisivo do momento), a natureza, o soldado (pois estava perto do dia do soldado), entre outros. A que melhor que achei foi a da natureza, mais apropriado para a idade e seus conhecimentos. Levei-os a lembrar do que tem na natureza; como esta classe já tem crianças com desenvolvimento mais adiantado (5 e 6 anos), eles mesmos articularam frases sobre isso. O resultado foi muito bom, e é das canções que eles mais cantavam. Posteriormente, para facilitar essa assimilação por parte da classe dos menores, introduzi desenhos que simbolizassem os itens principais da canção: o sol, pássaros, árvores e um sujeito com grande sorriso. A canção é assim:

“Nasce o sol cedo de manhã,  
passarinhos a cantar,  
árvores a balançar,  
dia de alegria”

#### CANÇÃO DO AMIGO

Esta atividade foi desenvolvida no Colégio MV1, unidade infantil, na Tijuca. Esta canção nasceu quando dois alunos do maternal brigavam, durante um momento da aula de música. Chamei a atenção deles, dizendo que todos ali eram amigos, e que amigos não se agridem, não batem um no outro. Espontaneamente os outros alunos começaram a falar que é feio brigar, e que papai do céu não fica feliz com criança que

bate no amigo, e coisas desse tipo. Aproveitei o gancho e fiz uma pequena canção, que fala sobre o amigo que nós gostamos.

“papai do céu, abençoa o amiguinho  
que eu gosto tanto, amém”

A canção, no momento em que é cantada, faz com que eles parem e dêem as mãos em sinal de amizade. Como a “levada” é suave, sugere tranquilidade.

#### ESTÓRIA DA MENINA COM AS MÚSICAS INFANTIS

Esta estória foi elaborada no Colégio MVI, na unidade educação infantil, com base nas seguintes canções infantis: *Caranguejo não é peixe*; *Ciranda-cirandinha*; *Sapo cururu*; *O pato*; *Canção do sol*. Na ocasião, era uma festividade da escola e como eu havia acabado de entrar (ser admitido), era necessário criar algo que lhes fosse familiar e de fácil assimilação, tanto pelos grandes, quanto pelos pequenos. Foi elaborado também um painel para servir de pano de fundo. A estória é assim:

#### *COMEÇA COM OS CARANGUEJOS EM VOLTA DA LAGOA, TODOS QUIETINHOS. ENTRA A VOZ EM OFF NARRANDO*

*Havia numa escola, uma menina muito esperta, que adorava os animais e gostava muito da natureza. Sempre que podia, passeava com sua família no campo. Um belo dia, esta menininha adormeceu em sua cama. E sonhou que estava no Mundo do bosque verde. Um lugar muito lindo e especial, onde os bichinhos eram muito felizes, e onde crianças brincavam tranquilas.*

*Nessa hora em seu sonho, o sol começava a dar os seus primeiros raios, iluminando o Mundo do bosque verde. No mesmo instante ela começa a escutar uma linda música, saudando o sol e a natureza, um lindo dia de alegria.*

*(Entra maternal e mini-maternal  
cantando dia de alegria). (Sai maternal e mini.)  
Ela começa a andar pelo bosque*

*Andando pelo bosque, ela avistou mais a frente um grupo de crianças felizes, todas em roda, com roupas coloridas e alegres, brincando de ciranda.*

*(Entra Jardim cantando ciranda cirandinha).*

*E ela pergunta:*

*- posso brincar com vocês? Sim! Respondem eles*

*(Mais uma vez canta ciranda cirandinha). (Sai o jardim de cena)*

*- AH! Como eles estão felizes brincando aqui, neste lugar tão lindo! Quanta árvore e flores! – disse ela. E continuou sonhando com o seu passeio. Quanto mais ela sonhava, mais coisas apareciam. Ela continuou andando, e chegou na beira do lindo lago. Um lago azul, com bichinhos em volta dele.*

*- NOSSA! Que lago lindo! E que bichos são esses? Ah, acho que já sei. São sapos. Quantos sapinhos bonitinhos!*

*- (entra o maternal cantando sapo cururu) Sai o maternal*

*- NOSSA! Que lago lindo! E que bichos são esses? Ah, acho que já sei. São caranguejos... ué. Mas caranguejo não é peixe? Ou será que não? (entra o PR 2 cantando caranguejo peixe é).*

*Após ver os caranguejos cantando e dançando, ela volta a andar pelo bosque. E vê um homem chorando, muito triste. Ela chega perto e pergunta:*

*- porque você está triste?*

*- é porque perdi meu pato. Meu pato que eu gostava muito. VOCÊ viu ele por aí?*

*- Não vi não. Mas se eu ver, eu digo pra você.*

*Nesse momento ela escuta um barulho e olha. É o pato!*

*- Olha lá o pato!*

*- É mesmo! IH! E tem um monte de pato junto! (entra o PR1 com a música o Pato). (sai o PR1, e fica perto do lago)*

*- AH menina, muito obrigado por encontrar meu pato. Mas como você veio parar aqui?*

*- Eu estava dormindo...*

*- AH! Você ainda está sonhando. Este mundo aqui é muito especial, mas só existe no seu coração, porque você é muito especial. Seja sempre uma menina boa, educada e obediente. Esse bosque verde vai continuar sempre em seu coração se você fizer isso. Foi muito bom te conhecer. E acho que já está na hora de você acordar... tchau menina...*

*Ela acorda, mas não acredita que aquilo tudo foi um sonho. Mas ela sabe que um dia sonhará de novo com esse lugar, pois tudo aquilo ficou em sua mente e seu coração.*

JOGO DOS INSTRUMENTOS (um homem vinha pela estrada)

Esta atividade foi desenvolvida no Colégio MVI, unidade infantil, na Tijuca. No dia das mães foi necessário criar uma brincadeira envolvendo música para fazer com as crianças e ao mesmo tempo com as mães. Então a música deveria sugerir movimento, para que se pudesse fazer uma brincadeira com todos. Já existia esta música, mas a aplicação dela foi feita a partir da dedução do movimento que ela dá. Como a canção fala de quatro instrumentos, era necessário utilizar números de 4 grupos, entre adultos e crianças. A canção é:

“Um homem vinha pela estrada tocando seu tambor,  
Um outro acompanhava tocando violão;  
Ta-ra-rá, ta-ra-rá, ta-tá  
Ding-ding-ding-ding-ding-dom  
Ta-ra-rá, ta-ra-rá, ta-tá  
Ding-ding-ding-ding-ding-dom  
Um homem vinha pela estrada tocando seu piston,  
Um outro acompanhava tocando acordeon;  
Fa-ra-rá, fa-ra-rá, fa-fá  
Nhec-Nhec-Nhec-Nhec-Nhec-nhom”

RAP DA SALA

Esta atividade foi criada com a classe de progressão da Escola Municipal Albert Schweitzer, sendo desenvolvida ao longo de 8 aulas. Partindo do conhecimento prévio do gosto musical dos alunos, foi sugerido que se fizesse uma composição musical, utilizando elementos que lhes fosse familiar. Como ritmos preferidos, escolheram pagode e rap. Pedi que optassem por um deles, e o escolhido foi o rap. Como o rap precisa ter um motivo para ser “declamado”, pedi que eles fizessem a escolha de um tema. Foram apontados vários temas, e, depois de várias discussões, optou-se por falar sobre a sala de aula. Como a sala possui vários objetos, pedi que eles escrevessem no quadro o nome dos objetos que eles viam: apagador, giz, mural, relógio, ventilador, professora (!), mesa, cadeiras, porta, armário, lixeira, etc. A partir

destas palavras eles formariam frases que se conectassem entre si. No começo não foi fácil, mas organizei as frases de modo que fizessem um pouco mais de sentido entre si. E no decorrer da composição da letra, cinco alunos começaram a bater o ritmo e cantarolar algumas das frases de brincadeira, mas que acabou tornado-se realmente como forma de música. Ao final, musiquei com bateria eletrônica e *samplers*. A música é assim:

*A sala é maneira, a sala é legal*  
*Todas saradinhas moram no serra-coral (2x)*  
A professora chega, abre o armário  
Pega o apagador pra ligar o ventilador  
O relógio marca a hora do recreio  
Todo mundo corre pra ver quem chega primeiro  
*A sala é maneira, a sala é legal*  
*Todas saradinhas moram no serra-coral (2x)*  
Quando está frio a gente fecha a janela  
Pega o casaco pra brincar de pique-pega  
No mural da sala não se escreve com giz  
Os alunos tremem quando a tia Kátia diz  
*A sala é maneira, a sala é legal*  
*Todas saradinhas moram no serra-coral (2x)*  
Vamos meus alunos, vamos comemorar  
Com a nossa escola vamos todos se alegrar  
Com a matemática vamos esculachar  
Ciências, história, nós vamos arrasar!  
*A sala é maneira, a sala é legal*  
*Todas saradinhas moram no serra-coral (2x)*

#### **4.3 Forma de utilização do material**

De forma simples, porém objetiva, o material desenvolvido foi aplicado e utilizado com as crianças de Educação Infantil do Colégio MV 1 e na Escola Municipal Albert Schweitzer. Suas aplicações são de acordo com a necessidade de ensinar novos objetos de aprendizagem aos alunos.



**Canção zum zum:** como a criação foi de forma simples utilizando um acontecimento momentâneo, criei uma utilidade para ela, colocando um enfoque musical a partir das intensidades e suas diferenças; na fala “lá no alto”, é feita com mais intensidade, mais vigor, enquanto as crianças levantam as mãos e abanam no alto. Isto também tem a assimilação visual. Enquanto elas levantam as mãos e falam mais alto (ou até gritam), o sentido que isso toma no subconsciente é o da relação entre forte e piano. Ao falar “lá em baixo”, a intensidade é fraca, como um som leve, um som piano. O gesto era simplesmente de baixar as mãos, mas eles se encurvam quase encostando as mãos no chão. Quando eu quero um som mais forte deles, eu faço gesto alto, abanando as mãos acima da minha cabeça. Querendo um som mais piano, fraco, faço gestual rasteiro, baixo. Eles correspondem automaticamente, devido a essa assimilação.

**Canção da mamãe:** foi criada junto com as crianças enfatizando a temática principal do dia das mães – a própria mãe. Com a repetição em forma de responsório, tornou-se fácil a assimilação por parte das crianças. A utilização da canção é para, a princípio, trabalhar com 2 grupos (meninos e meninas) em pergunta e resposta. Enquanto um grupo canta um trecho, o outro grupo responde, da seguinte forma:

*Meninos cantam: Quem faz comidinha gostosinha?*  
*Meninas cantam: a mamãe!*

E assim, criado esse parâmetro de pergunta e resposta, mescla-se posteriormente os grupos, fazendo com que entre eles haja assimilação das partes correspondentes, trabalhando a acuidade auditiva. O ouvido infantil é bem sensível a nuances, mas cabe ao educador mostrar o que são essas nuances e variações, pois muitas vezes eles distinguem mas não entendem o que é.

---

**Canção do sol:** foi utilizada para, a principio, trabalhar um cânone. Como a primeira turma a ser inserida foi a de PR, acreditei que eles pudessem fazer isso com facilidade. Porém, o antigo professor de educação musical não havia trabalhado nada deste tipo, então precisei estabelecer um novo caminho. Através da implantação de gravuras juntamente com as falas, coloquei as crianças para cantarem seus respectivos trechos. Ou seja, enquanto apenas uma criança segura o sol (porque só existe um sol) e começa a cantar “nasce o sol, cedo de manhã”, outras cinco crianças, enquanto seguram figuras de passarinhos, começam a cantar apenas no momento que diz “passarinhos a cantar”, seguindo-se essa seqüência gradual. Ou seja, eles partem do piano, gradualmente, até chegar no forte, com a junção dos outros grupos. E ao ter a repetição, forma-se um cânone de duas vozes: o primeiro grupo (sol e passarinhos) canta a primeira parte, e o segundo grupo (árvores e alegria) entra em seguida, ao término do primeiro grupo cantando a primeira parte novamente, gerando um pequeno cânone a duas vozes.

**Canção do amigo:** a canção do amigo tem 2 aspectos importantes de utilização a serem vistos: o primeiro é o da influência comportamental do estilo musical, e o segundo é o do ritmo corporal. Como esta música é leve e dedilhada no violão com sonoridade piano, juntando-se à letra da canção, é como se fosse uma pequena oração deles. O ambiente que é gerado é dócil; eles dão as mãos, cantam baixinho e fazem um movimento corporal para um lado e para o outro, bem ao ritmo da música. Foi experimentado fazer com eles sentados, tendo-se obtido resultado bem positivo. A amizade é um ponto muito forte entre eles, então, percebi que eles não gostam de se sentirem sozinhos; o ato de dar as mãos favorece esse ambiente suave e doce, e o balançar corporal, bem ao ritmo, faz que eles se aquietem. É importante lembrar que o

violão dedilhado e bem suave interage com isso, às vezes quase sumindo o seu som, de tão piano que é.

**Estória com as músicas infantis:** estórias são criadas para diversos fins, e esta foi, a priori, para um fim, mas acabou atendendo a outro. Sua principal utilização seria apenas para uma festividade escolar, mas percebi que poderia ser feito um trabalho melhor que isso. As classes envolvidas eram as cinco existentes, então melhor seria interagir uma com a outra. Cada classe teria uma música respectiva, e cada uma delas faria parte do cenário montado. Em seus devidos momentos, eles cantavam suas músicas e dançavam. Nos ensaios, eles percebiam a hora de entrar e de sair. É óbvio que, como se tratam de crianças muito pequenas, há sempre os que choram, os que se perdem no meio de tudo, mas o aproveitamento foi de forma geral muito bom. A aplicação neste caso, então, é o da correlação de grupos num mesmo ambiente. Cada grupo sabia onde entrar e onde sair. Este princípio está sendo utilizado para uma pequena “orquestra de sons” com eles, mas este projeto ainda está em fase de aplicação na escola, não tendo sido concluído quando do término desta monografia.

**Jogo dos instrumentos:** brincadeira sempre alegre crianças. Aqui, alegrou crianças e adultos, pois o enfoque principal era o de reproduzir sons de instrumentos. Todos, mães e crianças, no dia da festa das mães, estavam convocados a participar desta brincadeira. Na divisão de quatro grupos, cada grupo representando um instrumento diferente, eram tomadas figuras que ilustravam os respectivos instrumentos. E conforme a música ia acontecendo, o educador (no caso eu) ia mudando ou invertendo a ordem dos instrumentos. A reprodução sonora deveria ser feita conforme era cantado o nome do instrumento. Após várias repetições, o andamento ia acelerando,

---

umentando também o grau de dificuldade. A percepção foi trabalhada neste jogo, e feita de forma gradual, conforme o andamento ia sendo acelerado. Gravuras auxiliaram na percepção, pois, após estas repetições eram modificados os instrumentos dos grupos, ou seja: quem era do grupo do tambor ficava agora com o acordeom, quem era do grupo do acordeom ficava com o pistom, e assim por diante.

**Rap da sala:** o *rap* foi o que mais me chamou a atenção, pois a intenção inicial era o de simplesmente fazer uma canção. Mas as aplicações foram inúmeras. Foram trabalhados elementos de composição, fraseologia, ritmo, intensidade, e tudo isso num curto espaço de tempo. Partindo de um motivo para ser o tema (a sala de aula), foi gerado todo um ambiente musical por parte dos próprios alunos. A composição foi trabalhada com a comparação. Eles ouviam uma música de *rap*, e procuravam seguir a mesma linha melódico-rítmica, já que percebiam que é bem diferente do pagode, do axé, etc. Com o toca fitas tocando alguns estilos diferentes (que eu previamente havia levado), eles iam se adequando ao ambiente *rap*, compondo neste estilo. São frases que têm sentido próprio, não necessitam de um refrão inteiro para fazer sentido. A fraseologia também foi tirada daí. Percebiam que havia uma certa métrica, acentuação em determinados pontos da frase. Não era cantada, mas sim declamada. Em determinados trechos, os próprios alunos enfatizavam corporalmente a letra cantada. O ritmo era marcado com passos de funk/*rap*, dando cadência ao andamento da música. Alguns meninos, inclusive, faziam a batida nas mesas da sala, uns fazendo bumbos, outros fazendo caixa, outros simplesmente fazendo efeitos(!) do tipo *scratch* com a boca. A consciência musical deste estilo, embora sendo um pouco pobre de elementos musicais, pode ser absorvida de modo mais consciente por eles, pois viram

que não é simplesmente batendo na mesa que se faz música, mas com todo um trabalho de elaboração e de construção gradual.

## V. CONCLUSÃO

A música, por seu poder criador e libertador, torna-se um poderoso meio educativo a ser utilizado na Pré-Escola. Para isso é preciso que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa vivência permanente para ela.

Dentro desta perspectiva, espero ter conseguido revisitar na prática cada uma das teorias aqui expostas, comparadas e em alguns momentos até questionadas, pois aprendemos que o ensino é uma construção de mão dupla onde ambos, professor e aluno, interagem continuamente.

Este trabalho tem como objetivo ampliar nossa visão a respeito das possibilidades de melhores condições para a atuação do professor de música na Educação Infantil e este objetivo foi atingido. A minha proposta através do mesmo foi demonstrar a criação e elaboração de recursos que possam ser inseridos em nossas escolas, que muitas vezes não oferecem boas condições para a prática musical, ora por falta de material, ora por falta de espaço, ora mesmo pela insegurança do professor. Porém, se conseguirmos desencadear o gosto pela elaboração da música nas classes de Educação Infantil e lutarmos para que isto tenha uma perspectiva de continuidade nas demais séries, acredito ser possível termos uma escola mais alegre e feliz, risonha e franca, uma escola onde alunos, pais e educadores interagirão de maneira harmônica, pois verdadeiramente estarão sendo sujeitos da construção de sua própria história.

---

De modo geral, Piaget e Vygotsky contribuíram para a elaboração dessas metodologias inovativas, construtivistas e que têm ampliado aquelas existentes nas escolas tradicionais. A Escola tem proporcionado à criança poucas possibilidades para que ela aplique sua curiosidade espontânea. Esquece-se que a criança recebe informações válidas a respeito dos objetos e acontecimentos, na medida em que age sobre estes tocando-os, olhando-os, ouvindo-os e pensando a seu respeito; esquece-se ainda que ela assimila essas ações, e nesse processo ela desenvolve o conhecimento.

A música deve ser considerada uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário, poderá cair na concepção tecnicista do ensino, com a mera reprodução de cantos, sem a interação da criança com o verdadeiro momento de criação musical. Músicos não nascem prontos, nascem com talento e adquirem formação para se tornarem músicos que desejam ser, seja formal ou não-formal.

De acordo com a educadora musical Teca Alencar de Brito, educação musical não é fazer as crianças ficarem repetindo melodias ou simplesmente interpretando-as: vai mais além. “Ensinar” música, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento. A interação com a linguagem musical se dá pela exploração, pesquisa e criação.

Ela sugere que os professores aproveitem melhor a convivência com os alunos, deixando de lado os métodos com exercícios pré-determinados, nos quais o professor manda e os alunos obedecem.

Como educador musical, enfatizo e acredito serem esses alguns dos motivos pelos quais o trabalho de iniciação musical tem muito a contribuir para o processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizado das crianças na Educação Infantil, assim como para seu desenvolvimento criativo, afetivo e social.

Ao término deste trabalho, fica em mim um sentimento de grande satisfação pelo fato de ter conseguido registrar minhas convicções e opiniões a respeito da importância da música, não só para o ensino infantil, mas também para a humanidade.

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *A musicalização nas escolas*. In: <http://www.mailu.hpg.ig.com.br/edu1.htm>. Acesso: junho de 2004.
- BEGLEY, Sharon, *A música na formação da linguagem*. Disponível em: <http://www.netmusicos.com.br/peda2.htm>. Acesso: junho de 2004.
- BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação. Porto Alegre, FE/UFRGS, 1988.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. Brasília, *Diário Oficial da União*, 24 de Dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. Introdução. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental*. Brasília, 1997 e 1998 (Ciclos 1 e 2 e Ciclos 3 e 4).
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, 1997 e 1998 (Ciclos 1 e 2 e Ciclos 3 e 4).
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília, 1998.

- CABELL, Linda, CAMPBELL, Bruce e DICKINSON, Dee. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2.ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

- *Construtivismo em Piaget*. In: <http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/index.html>. Acesso: junho de 2004

- *Construtivismo em Vygotsky*. In: <http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/index.html> . Acesso: junho de 2004.

- SENA, Maria Alice da Silva Ramos. *Construindo a identidade coral: a formação do pensamento musical a partir da teoria dos complexos de VYGOTSKY – um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Rio de Janeiro, UNIRIO/PPGM, 2002.