

AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

SILVA, Marta Damásio dos Santos (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá). YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Doutora em Psicologia Educacional pela UNICAMP; Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir as contribuições da Psicologia para a Educação Musical, particularmente sob o referencial teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde autores como Piaget e outros que seguem sua corrente teórica, foram consultados. Procurou-se abordar os pontos-chaves da teoria de Piaget, no que tange ao estudo da origem do conhecimento humano em suas etapas específicas, a forma como esse conhecimento se processa, bem como as contribuições obtidas a partir da leitura da obra de Piaget como referencial teórico para a Educação Musical. Concluiu-se que é imprescindível um conhecimento aprofundado das etapas que explicam o desenvolvimento dos processos de cognição, afim de que os educadores sejam capazes de organizar o pensamento pedagógico em música, de modo a nortear suas ações educativas, favorecendo desse modo a formação de alunos que participem efetivamente do processo de construção do conhecimento musical.

Palavras-chaves: educação musical, epistemologia genética.

INTRODUÇÃO

O ensino da música desprovido de uma proposta curricular/pedagógica embasada teoricamente em reflexões críticas, bem como a atuação de professores despreparados¹, tem sido realidade em grande parte das

¹ O termo empregado refere-se ao despreparo do professor no sentido formal-pedagógico. Grande parte dos professores de música que atuam hoje nas escolas, conservatórios ou em suas residências desconhece as bases do elemento humano com o qual estão lidando, ou seja, grande parte não tem conhecimento aprofundado sobre a formação da inteligência no ser humano.

instituições de ensino de nosso país, quer seja em escolas particulares ou públicas de ensino regular, em Conservatórios Musicais ou ainda em lições particulares. Essa realidade (HENTSCHKE, 1993) é, sobretudo, resultado da fragilidade das concepções teóricas que permeiam a atuação do professor em sala de aula e a elaboração de currículos e planejamentos em música.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo discutir as bases da cognição humana, sob o enfoque da Epistemologia Genética de Jean Piaget, considerando as contribuições da Psicologia para a Educação Musical, no sentido de promover a construção do conhecimento em música. As discussões teóricas ocorrem em três momentos principais: *A Educação Musical na Atualidade*, onde se discute as principais necessidades da Educação Musical nos dias de hoje; *A Educação segundo a concepção de Jean Piaget*, onde se discute as concepções que servem como sustentação para explicar a origem do conhecimento; *As contribuições da Epistemologia Genética para a Educação Musical*, onde, à luz dos argumentos piagetianos reunidos aos de especialistas em Educação Musical, procurou-se refletir sobre as diversas formas em que a Psicologia pode servir de base para essa disciplina. Finalmente, nas considerações finais, tecemos comentários acerca dos principais pontos discutidos ao longo do trabalho e suas principais contribuições para a Educação Musical. Assim, esperamos reunir elementos para reflexão de educadores musicais, contribuindo para a efetivação de uma prática em música constituída sobre bases sólidas, justificadas cientificamente.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ATUALIDADE

Uma das maiores discussões que se estabelece em torno da Educação Musical nos dias de hoje está relacionada ao “por quê” e “para quê” do ensino da música. Pesquisadores e educadores musicais têm constatado falhas no que diz respeito à forma e ao conteúdo que a música tem sido ministrada em escolas. Dentre os autores que refletem sobre esta questão, podemos destacar os nomes de Hentschke (1991, 1993, 1995 a, 1996 b), Suzigan & Suzigan (1986), Beyer (1993), Fuks (1993), Oliveira (1993 e 1996). Essas falhas

possuem origens diversas e, conforme ressaltam Suzigan & Suzigan (1986), podem estar relacionadas a várias razões, entre elas: formação insuficiente na área específica da música, falta de profundidade do preparo formal pedagógico, falta de material pedagógico, aulas sem planejamento criterioso, desconhecimento das etapas de desenvolvimento humano, fazendo-se necessária a organização do pensamento pedagógico na área da Educação Musical, colocando em discussão os princípios que deverão embasar o planejamento em sala de aula.

Também a esse respeito, Hentschke (1993, p. 56) diz que “não existe uma prática educacional que não esteja direta ou indiretamente vinculada a uma teoria”. Assim, os valores e concepções sobre a Educação Musical, permeiam, de um modo ou de outro, a prática do professor. Concepções e valores errôneos sobre a música são passados nas entrelinhas das falas e atitudes do professor em sala de aula. Isso pode ser observado através das chamadas “musiquinhas de comando”² (FUKS, 1993, p. 140), onde está implícito um discurso onde a música não tem valor. Nesse sentido, o posicionamento e postura do professor como educador musical envolve conceitos filosóficos, sociológicos e psicológicos que direta ou indiretamente estarão chegando até o aluno. A prática do educador musical que não transmite os verdadeiros valores e concepções sobre a música, pode gerar uma simples realização de atividades, sem produzir, no entanto, uma educação musical, conforme ressalta Hentschke (1991, p. 55) :

Não é difícil imaginar que numa concepção de cultura em que valores intrínsecos e subjetivos não exercem papel determinante na educação formal (escolar) do indivíduo, a atividade musical, freqüentemente, seja assumida como puramente lúdica, sem conseqüência ‘educativa’.

De modo catastrófico, (HENTSCHE, 1991) a Educação Musical no Brasil tem atravessado verdadeiras crises, principalmente em função de uma postura não crítica frente à prática educacional e da falta de referencial teórico do professor, o que tem como conseqüência a formação de alunos também

² O termo “musiquinhas de comando” referido pela autora no contexto de sua discussão é alusivo à forma pejorativa como alguns professores de música se referem à sua própria disciplina durante o período de aulas de música. A fala do professor: “Agora vamos cantar uma musiquinha”, nas entrelinhas, traz um discurso onde a música pode estar significando apenas uma atividade lúdica e recreativa, podendo gerar nos alunos, uma visão errônea com relação às aulas de música bem como em relação à forma como o professor de música procura conduzir suas aulas.

não fundamentados. A falta de fundamentação teórica por parte do professor de educação musical quanto ao valor que o ensino da música tem nas escolas, reflete a fragilidade das concepções filosóficas do mesmo sobre a sua prática.

Outra dificuldade encontrada dentro da prática da educação musical (WILLEMS, 1970, p. 9) está relacionada ao modo como se procura desenvolver o aprendizado da música. Alguns professores procuram favorecer puramente a virtuosidade por meio de uma técnica cerebral ou exclusivamente instrumental, tudo isso em detrimento dos valores vitais auditivos e rítmicos. Nesse ponto ocorre o adestramento musical, ou seja, o aluno, não consegue, sem o comando e a presença do professor desenvolver sua prática musical. Isso ocorre porque muitos professores de música estão aptos a dar à criança apenas os primeiros elementos (ou seja, os “rudimentos” da música), sem a discriminação de seu valor psicológico. Partindo dessa realidade, verifica-se como necessidade, estabelecer as bases da Educação Musical, o que significa apoiar-se “sobre dados psicológicos que permitam estabelecer, mais conscientemente que no passado, uma síntese viva e construtiva entre os princípios da música e os da educação”. Coloca ainda que os erros cometidos no ensino e na educação musical são provenientes:

De um desconhecimento da natureza de elementos fundamentais como o som, o ritmo, o ouvido musical, a melodia, a harmonia e a inspiração, assim como da ignorância da natureza das associações que estes elementos provocam no estudo e na prática musicais. Por isso, no esforçamos em esclarecer a natureza destes elementos, cujo conhecimento é indispensável. (WILLEMS, 1970, p.9)

Com relação às teorias que procuram explicar os processos cognitivos, Ferreiro *apud* Suzigan & Suzigan (1986), coloca o referencial de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, que, como tal, representa um marco conceitual para se fazer estudos em qualquer campo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, considerando a necessidade de uma prática em educação musical fundamentada teoricamente, procuraremos abordar, a partir de diversos autores, como ocorre o processo educativo, segundo a concepção de Jean Piaget.

A EDUCAÇÃO SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE JEAN PIAGET

2.1. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A construção do conhecimento não pode estar isolada do desenvolvimento da inteligência, uma vez que a mesma baseia-se na construção de estruturas próprias, que, ao longo de interações com o meio (fatores externos) e, em decorrência de fatores próprios da organização intelectual (fatores internos), vão sendo modificadas, gerando estruturas cognitivas mais evoluídas (SEBER, 1997). Partindo desse pressuposto é possível entender a idéia de construção do conhecimento como consequência natural das interações mencionadas, sendo fundamental para o entendimento do processo de aquisição das estruturas cognitivas, a definição de quatro conceitos básicos estabelecidos na teoria de Piaget: *esquema*, *assimilação*, *acomodação* e *equilibração*.

Segundo Becker (1995, p. 20), a origem do conhecimento, na perspectiva de Piaget, não está no sujeito ou no objeto, “mas no fenômeno da *assimilação* primordial do recém-nascido humano”. Esse fenômeno, que é resultado da organização, é constatado no ser humano precocemente, desde o momento em que o bebê manifesta o reflexo hereditário de sucção. A *assimilação* (WADSWORTH, 1993) ocorre quando uma pessoa integra um novo dado da realidade (seja ele perceptual, motor ou conceitual) em padrões de comportamento já existentes. Pode-se dizer que a *assimilação* é um processo cognitivo baseado em experiências novas, que ocorre no momento em que a criança se defronta com uma situação ou objeto ainda não conhecidos. Nesse momento, a criança busca na memória esse objeto ou situação cuja semelhança mais se aproxima da nova realidade. Daí a ocorrência de situações que comumente são constatadas em crianças pequenas, onde o cachorro, por exemplo, é confundido com a vaca pela semelhança de ter quatro patas, pêlos, ser maior que gatos e ter nariz molhado.

No momento em que a criança analisa as características do novo objeto ela está examinando sua coleção de *esquemas* até encontrar um que

lhe parece apropriado para nele, incluí-lo. O conceito de *esquema* é concebido pela teoria piagetiana como um pressuposto que explica o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Esquemas [...] são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Como estruturas, esquemas são os correlatos mentais dos mecanismos biológicos de adaptação. [...] esquemas são estruturas que se adaptam e se organizam com o desenvolvimento mental. A existência dessas estruturas é inferida. [...] Esquemas não são objetos reais, mas são vistos como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso. (WADSWORTH, 1993, p. 2)

Uma analogia de Wadsworth (1993) é colocada para exemplificar *esquema*. Analogamente, cada ficha de um arquivo representaria um *esquema*. A entrada de novos dados e estímulos seria processada, registrando as experiências novas, possibilitando que o organismo esteja apto a diferenciar estímulos e a generalizar. Desse modo, o número de *esquemas* aumenta conforme a vivência do indivíduo, à medida que novas experiências vão sendo aglutinadas. Uma criança recém-nascida apresenta proporcionalmente menos *esquemas* do que um adulto. Com o desenvolvimento do indivíduo há a tendência de um aprimoramento desses mecanismos, ou seja, torna-se mais fácil a diferenciação entre objetos semelhantes. No momento em que as estruturas cognitivas de uma criança não lhe permitem diferenciar vaca e cachorro, significa que os *esquemas* ainda estão generalizados, mas por outro lado, significa que essas estruturas possibilitaram que essa criança pudesse perceber as similaridades existentes entre ambos os objetos. Inicialmente, ou seja, ao nascer, os *esquemas* são de natureza reflexa, isto é, podem ser inferidos das atividades reflexas motoras como sugar e pegar (WADSWORTH, 1993). O ato de sugar tudo que é colocado na boca de um recém-nascido sugere que, para essa criança, ainda não há diferenciação, existindo apenas um esquema global e único de sugar. À medida que ocorre o desenvolvimento humano, os *esquemas* rudimentares de natureza sensório-motora dão lugar a *esquemas* mais complexos, que permitem grande número de diferenciações, que são o resultado de adaptação e organização.

Ainda no sentido de tentar explicar como se dá a construção do conhecimento humano, Piaget coloca o conceito de *acomodação*. No mecanismo de *acomodação*, novos esquemas são criados ou velhos, modificados, resultando em uma mudança na estrutura cognitiva ou no seu desenvolvimento (WADSWORTH, 1993). Quando frente ao confronto com um novo estímulo não é possível assimilá-lo a esquemas já existentes, resulta, por parte do indivíduo, em duas formas de *acomodação*: a criação de um novo esquema que possibilite a inclusão do novo estímulo ou a modificação de um esquema prévio de modo que o estímulo possa ser nele incluído.

O último conceito cognitivo básico colocado pelos pressupostos da teoria piagetiana é a *equilibração*. Enquanto os processos de assimilação e acomodação são necessários para o crescimento e desenvolvimento cognitivo, respectivamente, a *equilibração* “é o mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente” (WADSWORTH, 1993, p. 8). É a *equilibração* o mecanismo cognitivo que proporciona ao indivíduo a possibilidade de estabelecer parâmetros balanceados que proporcionem tanto a capacidade de generalização como de diferenciação, resultando em um desenvolvimento intelectual normal. Se “a ação humana consiste num movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou *equilibração*”, (PIAGET, 1984, p. 14) é natural considerar que, face à aquisição de novas estruturas cognitivas que produzem o desenvolvimento como forma de equilíbrio, ocorra um progresso sobre as estruturas anteriores.

Observando os pressupostos teóricos da teoria de Piaget, entendemos que o desenvolvimento da inteligência tem início nas interações entre a criança e o mundo exterior, uma vez que mecanismos intelectuais internos são gerados frente a estímulos do meio, dando origem, por sua vez, a processos de construção do conhecimento. Observa-se também que as mudanças cognitivas e intelectuais são o resultado de um processo de desenvolvimento contínuo que ocorre gradualmente e nunca abruptamente. Ao longo desse desenvolvimento, esquemas são construídos e reconstruídos, resultando numa incorporação de novos estímulos que dão lugar a processos mais aprimorados de aquisição de estruturas cognitivas.

2.1.1. Os estágios do desenvolvimento humano

Em suas pesquisas, Piaget verificou a existência de quatro estágios do desenvolvimento humano que ocorrem mediante o desenvolvimento intelectual do indivíduo:

1.O estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos). Durante este estágio, o comportamento é basicamente motor. A criança ainda não representa eventos internamente e não pensa conceitualmente; apesar disso o desenvolvimento cognitivo é constatado à medida que os esquemas são construídos.

2.O estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos). Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual. O raciocínio, nesse estágio, é pré-lógico ou semilógico.

3.O estágio das operações concretas (7-11 anos). Durante estes anos, a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos.

4.O estágio das operações formais (11-15 anos ou mais). Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas³ (WADSWORTH, 1993).

Se por um lado o desenvolvimento humano pode ser visualizado em estágios, por outro lado existem também fatores que estão diretamente vinculados a esse desenvolvimento do ponto de vista da teoria piagetiana, conforme destaca Wadsworth (1993), quais sejam: a) maturação e hereditariedade; b) experiência ativa; c) interação social; d) equilibração.

a) Maturação e hereditariedade:

Embora a hereditariedade (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993) desempenhe um papel importante no desenvolvimento cognitivo, ela não responde sozinha pelo desenvolvimento intelectual do indivíduo. A maturação é o fator que indica se a construção de estruturas específicas é ou não possível

³ Os estágios do desenvolvimento humano (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993) não ocorrem de forma estanque, ou seja, uma criança pode apresentar mais de um estágio simultaneamente. Variações em relação à idade estabelecida dentro de cada estágio também podem ocorrer, uma vez que os mesmos podem estar susceptíveis a fatores familiares, culturais, etc.

dentro de um estágio específico; ela não contém em si uma estrutura pré-formada, mas abre possibilidades para que novas estruturas sejam construídas.

b) Experiência ativa:

Está relacionada às ações da criança sobre o meio, sejam elas manipulações físicas ou mentais (pensar) de objetos ou eventos. Cada vez que a criança constrói um conhecimento, seja ele físico, lógico-matemático e/ou social, ocorre uma interação com pessoas ou objetos. Logo, a consequência da experiência ativa é a mudança cognitiva, ou seja, mudança nas estruturas ou esquemas (assimilação e acomodação).

c) Interação social:

A interação social (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993) é compreendida como o intercâmbio de idéias entre pessoas, sendo particularmente importante para o desenvolvimento do conhecimento social. As interações sociais ocorrem de diversas formas, como por exemplo: entre crianças, com os pais e com outras pessoas do ambiente. Os conflitos surgidos mediante as interações sociais podem levar a um questionamento acerca do próprio pensamento, gerando um desequilíbrio, relativo ao conhecimento físico e/ou lógico-matemático. Esse desequilíbrio ocorre na medida em que o indivíduo se depara com conceitos de natureza subjetiva, como por exemplo, o conceito de honestidade. Enquanto conceitos de natureza física (como carro, pessoa, árvore, cavalo, etc.) são facilmente assimilados, uma vez que a criança geralmente se depara com o ambiente físico onde estes se encontram, conceitos como honestidade, responsabilidade, etc., precisam passar pela interação social a fim de que seja construídos e validados.

d) Equilibração:

A equilibração (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993, p. 21) “é o regulador que permite que novas experiências sejam incorporadas, com sucesso, aos esquemas”. À medida que novos conhecimentos vão sendo

construídos a partir da ocorrência de experiências das crianças, ocorre a coordenação do conhecimento prévio com o novo conhecimento, gerando no indivíduo um processo auto-regulatório, com equilíbrio de mecanismo para auto-regulação.

A despeito dos fatores de desenvolvimento, é importante salientar que, embora tenha dado maior ênfase aos fatores cognitivos, Piaget considerou-os indissociáveis dos fatores afetivos, uma vez que argumenta ser impossível a existência de comportamentos “puros”, oriundos apenas de elementos cognitivos ou de elementos afetivos. Dentro da perspectiva piagetiana, o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo até “acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento [...] e determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará” (WADSWORTH, 1993, p. 22).

2.2. A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA

Piaget (1950) faz considerações de natureza psicossociológica a respeito da autonomia escolar, onde, num primeiro momento, analisa as principais relações psicológicas envolvidas no exercício da autonomia, buscando também verificar de que forma essas relações são utilizadas, levando em conta os tipos de educação moral, intelectual e social. Esse processo tem início a partir do momento em que a criança começa a se relacionar dentro de uma realidade social, de forma gradual, até tornar-se adulta. Enquanto a criança ainda é incapaz de socializar sua conduta e seu pensamento, as regras permanecem exteriores a ela. Isso é chamado de egocentrismo inconsciente e espontâneo, que se caracteriza pelo fato de a criança considerar o grupo em função do seu eu. Nas relações sociais, este fenômeno – o egocentrismo infantil – pode ser constatado nas relações entre crianças e adultos e manifesta-se quando as primeiras sentem dificuldades em compreender o porquê das regras e o porquê em obedecê-las. Na perspectiva piagetiana, o primeiro processo que contribui para que a criança venha a se libertar deste egocentrismo para socializar sua conduta e pensamento, constitui-se na ação dos pais e adultos, na medida em que, através dos

mesmos, a criança desenvolve o respeito unilateral, o que, do ponto de vista moral, leva a criança a considerar como obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos maiores, chamada de imposição social (PIAGET, 1950).

Outro ponto importante (WADSWORTH, 1993) no desenvolvimento da autonomia é o intercâmbio social da criança, o qual é viabilizado a partir da linguagem falada. O desenvolvimento social, que ocorre ao longo dos anos, também exerce uma ação sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, que ocorrem na medida em que a criança estabelece intercâmbios com o meio social. Também o desenvolvimento do raciocínio moral é concebido como uma consequência do desenvolvimento afetivo e cognitivo, sendo sentimentos morais definidos como “sentimentos voltados para ‘o que é necessário fazer e não o que é desejável e preferível fazer’”, ou seja, os sentimentos morais são caracterizados por um “voluntário senso do ‘dever’ ou obrigação” (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993, p. 74).

O segundo processo que contribui para a socialização (PIAGET, 1950) é a cooperação, que aparece em detrimento da imposição, à medida que surge o respeito mútuo entre os indivíduos. Nesse processo, as regras não são impostas e as verdades não vêm elaboradas. Isso não significa que, do ponto de vista moral, o indivíduo seja formado para não obedecer a regras, mas, salienta a importância da cooperação não apenas no que se refere à obediência de regras impostas, mas à formação de princípios morais e afetivos, ressaltando a formação de noções básicas como a de justiça, que se estabelecem graças à cooperação gradual entre iguais. Em função da cooperação se estabelece a crítica mútua, ou seja, o indivíduo aprende a pensar em função dos outros, o que significa substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio, aprendendo a estabelecer tanto a compreensão recíproca quanto a razão própria – o que Piaget denominou a lógica das relações.

2.2.1. A vida escolar e o desenvolvimento da autonomia

Na escola, a questão da autonomia (PIAGET, 1950) pode ser percebida de forma mais evidente a partir dos 11 anos de idade, visto que, durante a

pequena infância (até os 7 ou 8 anos), a criança é pouco susceptível de cooperação. Nessa fase, aparece na criança a noção de justiça, cujo justo se confunde com a vontade dos adultos, sendo a evolução dessa noção, característica dessa idade. Por volta dos 10 a 11 anos, ocorre o pleno desenvolvimento da cooperação gradual espontânea infantil, bem como uma obediência refinada às leis devidas ao respeito mútuo, sendo a fase de 11 a 13 anos o período mais favorável para a prática da autonomia. Antes dos 11 anos, a obrigatoriedade das regras é uma característica mais presente, em contrapartida, a partir dessa idade começa-se a admitir inovações. Aqui, novas formas de autonomia começam a se estabelecer. Conforme se estabelecem uma multiplicidade de formas de autonomia, ocorre um equilíbrio da autoridade e respeito, que passam a ser decorrentes não simplesmente em função das diferenças de idade, mas de qualidades pessoais do chefe – passa-se a distinguir os efeitos divergentes dos tipos opostos de relações sociais, imposição e cooperação. Através da cooperação e conseqüente desenvolvimento da autonomia, a criança põe em questão o valor moral da idéia de sanção, tendendo a substituir o castigo propriamente dito por um sistema de medidas de reciprocidade.

Para Piaget (1950) a autonomia contribui para o desenvolvimento da personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade, no que se refere à educação moral. Nesse momento, a personalidade já não mais se confunde com o eu e o seu egocentrismo, passando o eu a aceitar e encarnar as normas coletivas, sendo que, em condições em que o método se baseia apenas na imposição e no respeito unilateral, ocorre uma obediência legalista, porém, sem adesão profunda. Decorre, então, que a disciplina, embora aceita pela criança, permanece muito tempo exterior a ela, resultando em condições desfavoráveis tanto para o desenvolvimento da personalidade quanto para o espírito de solidariedade. Nessas condições, o indivíduo, submetido a uma pressão externa, sai do egocentrismo apenas na aparência, em vez de sentir-se solidário com os outros, sendo, portanto, impedido de desenvolver uma autonomia da disciplina interior, uma vez que não houve a interiorização de normas que permitem ao indivíduo desenvolver a personalidade. Como

resultado da cooperação e solidariedade internas do indivíduo, pode prevalecer o vínculo social, característica muito mais forte do que aquela resultante da simples obediência em comum.

2.3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO

As concepções que retratam o desenvolvimento psicológico da criança, conforme postuladas por Piaget (VASCONCELOS, 1996), abarcam uma proposta teórica que descreve a evolução das competências intelectuais; sua abordagem, apesar de não ter sido elaborada especificamente para a educação, possui pressupostos ligados à prática educacional e à compreensão do comportamento infantil, fornecendo subsídios para a compreensão dos processos de aquisição do conhecimento humano, bem como o desenvolvimento intelectual.

No campo educacional, (LEITE, 1992) uma das implicações mais importantes propostas pela teoria de Piaget, está relacionada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e afetiva da criança, sendo, portanto, um dos papéis mais importantes da educação, encorajar o desenvolvimento, que, dentro dessa proposta, é encarado como um processo contínuo.

A esse respeito, Piaget diferencia os termos *desenvolvimento* e *aprendizagem*, sendo o primeiro alusivo ao processo de formação das estruturas intelectuais, ligado à construção de esquemas; e o segundo, caracterizado a partir de duas significações distintas: a) referindo-se à aprendizagem no sentido amplo – nesse sentido, sinônimo de desenvolvimento – adequada quando se refere aos conhecimentos físico, lógico-matemático e social, b) referindo-se à aprendizagem no sentido restrito, ou seja, à aquisição de informação específica do ambiente, assimilada aos esquemas existentes, sendo que ambas as formas de aprendizagem implicam compreensão (WADSWORTH, 1993).

Do ponto de vista da Epistemologia Genética, (PIAGET, 1980) aprendizagem é concebida como um processo que envolve assimilação e compreensão, indo além da simples memorização, o que entra em atrito com teorias como o behaviorismo, que considera a memória automática como uma

forma de aprendizagem e não faz diferenciação entre os dois tipos de aprendizagem, caracterizados por Piaget. Sendo assim, aprendizagem envolve construção e compreensão, o que por outro lado não significa desprezar a memória, mas considera-la uma habilidade útil.

Predominantemente, as perspectivas tradicionais do ensino escolar apregoam a transmissão do conteúdo ao aluno via professor de forma mecânica, visto que não há participação do aluno de forma ativa na construção do conhecimento que está sendo adquirido. Segundo Piaget (1980), tal metodologia da reprodução de conhecimentos previamente estabelecidos empobrece o desenvolvimento do potencial intelectual da criança, uma vez que a mesma é impedida de, a seu tempo, e respeitando seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, próprios de cada idade e/ou condição específica (no caso de excepcionalidades ou deficiências de quaisquer naturezas), construir, de forma efetiva, o conhecimento intelectual. Nessa perspectiva de construção do conhecimento, o papel mais importante da educação é o de adaptar o indivíduo ao meio social ambiente através de uma prática pedagógica que considere as particularidades de cada criança.

2.4. EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA X EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Segundo Kamii & Devries (1991, p. 21), o construtivismo, no sentido piagetiano, “refere-se ao processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento”. Nesse enfoque, Piaget utiliza os termos inteligência e conhecimento para referir-se à inteligência adaptativa do indivíduo, ou seja, ao conhecimento que o habilita a adaptar-se a um maior número de situações, sendo esse conhecimento algo amplo e não restrito, como uma pequena informação a respeito de determinado fato. Esse pressuposto descarta a mecânica da repetição, quando, a partir de um quadro restrito, tenta-se fazer com que a criança aprenda determinado assunto.

Partindo do conceito de inteligência adaptativa, (ROSA, 1997) o construtivismo está ligado ao princípio interacionista que reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes

sociais e culturais), sendo o papel do sujeito, central na produção do saber. Dentro das formas tradicionais de ensino, a participação do aluno de modo mais efetivo fica bloqueada, ou seja, reprimida, uma vez que o mesmo deve reproduzir o modelo que recebe diretamente do professor, refletindo as múltiplas formas de repressão social que vêm se estabelecendo durante séculos por meio de pressões intelectuais, morais e jurídicas, sobre a consciência e a conduta dos indivíduos.

A perspectiva piagetiana (ROSA, 1997, p. 48) traz consigo a visão do professor como mediador ou facilitador do aprendizado, sendo este fundamento, originário da história da educação e da filosofia maiêutica de Sócrates, onde é possível visualizar a construção do aprendizado do aluno a partir da mediação do professor, sendo pressuposto fundamental do construtivismo, o indivíduo como centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o educador precisa descentralizar-se, ou seja, “sair do centro do processo pedagógico para ocupar o lugar que lhe pertence”, o de comprometer-se com uma proposta pedagógica que busque compreender os mecanismos internos do processo de aprendizagem. Se por um lado, Piaget considera fundamental a descentralização do professor no sentido de não ser o transmissor do conhecimento pronto, mas o facilitador da aprendizagem, a teoria de Piaget alerta para o fato de que o professor continua como centro do processo de ensino, uma vez que cabe a ele o controle dos rumos da ação pedagógica, o que também não significa o exercício arbitrário da autoridade, mas o exercício da autoridade profissional revestida de responsabilidade no que se refere à qualidade do seu trabalho. Em contraposição à visão tradicional de ensino, pressupõe que o aprendizado implica em construções e revisões de hipóteses sobre o objeto de conhecimento, o que caracteriza o processo de cognição humana.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Considerando o fato de que inúmeros professores têm difundido um ensino musical desprovido de consequência educativa, principalmente em função de ignorarem quaisquer conhecimentos a respeito do processo de aquisição do conhecimento humano, torna-se necessário buscar uma prática refletida a partir de um referencial teórico que promova um embasamento com relação à área que se pretende atuar. No caso da Educação Musical, torna-se imprescindível o conhecimento aprofundado de como ocorrem os processos de aquisição do conhecimento humano, uma vez que o que se almeja alcançar é o processo de ensino-aprendizagem. Sendo a proposta de Piaget (FERRERO *apud* SUZIGAN & SUZIGAN, 1996) considerada abrangente, a ponto de servir como referencial teórico para a investigação em qualquer campo de aquisição do conhecimento, é a partir da teoria piagetiana que tentaremos refletir sobre as contribuições da Epistemologia Genética para a Educação Musical.

No contexto da Educação Musical, Suzigan & Suzigan (1986) ressaltam a importância de se conhecer em profundidade os processos cognitivos, remetendo a música a vários aspectos: a) como linguagem de expressão (apresenta caracteres próprios como códigos sonoros, gramática musical, melodia, etc.); b) como elemento dentro do conhecimento do meio físico e social (cultura musical); c) como elemento que desenvolve o raciocínio lógico-matemático (a leitura e escrita da linguagem musical estão associadas a operações matemáticas – compassos musicais, contagem dos tempos e sincronia dos ritmos); d) como elemento propiciador de desenvolvimento de aspectos motores (coordenação visomotora e discriminação visual e auditiva trabalhadas através da grafia musical, leitura e execução de músicas instrumentais, vocais, reconhecimento e domínio da linguagem musical).

Considerando o envolvimento da música com o desenvolvimento de várias faculdades mentais (SUZIGAN & SUZIGAN, 1986), o conhecimento das etapas do desenvolvimento humano não pode ser desvinculado da prática do professor, uma vez que o planejamento de aulas, avaliação e diagnóstico das

dificuldades dependem desse conhecimento prévio. A compreensão do desenvolvimento humano em suas fases, a vinculação desse desenvolvimento a condições internas do indivíduo (particulares de cada um) e a condições externas (meio social onde esse indivíduo está inserido), possibilita melhor compreensão do ser humano na sua totalidade, dentro de suas peculiaridades, limitações, possibilidades e contexto social.

A compreensão do contexto onde a Educação Musical se desenvolve (ambiente social, seja esse construído por professor e aluno ou grupo de alunos) é de fundamental importância, visto que a teoria de Piaget ressalta o papel da socialização na construção da inteligência, bem como da importância da autonomia escolar como fatores de desenvolvimento do aspecto afetivo-social da criança. Compreender como um estímulo é processado e assimilado na forma de esquemas que irão levar à construção de esquemas cada vez mais complexos, é fundamental para a Educação Musical, onde, na prática de um instrumento, no cantar de melodias, na leitura de partituras e na compreensão do discurso musical, há fatores que envolvem desde a maturação do indivíduo como o ambiente onde ele vive, considerados entre si. Dessa forma é importante respeitar as condições de cada criança, mas, ao mesmo tempo, levar em consideração que o conhecimento não ocorre sozinho (o que seria uma visão inatista da realidade, portanto, uma distorção da teoria postulada por Piaget, conforme alertam Ruiz e Bellini (1998)). Além disso, é necessário criar uma atmosfera propícia para que o conhecimento tenha um espaço adequado para ser construído (também cuidando para não dizer que a formação do conhecimento ocorre apenas mediante a experiência – visão empírica). A análise de todo esse conjunto significa um estudo detalhado, considerado dentro de uma perspectiva teórica coerente com os fatores da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de se entender os princípios de aquisição do conhecimento humano face à real necessidade de se encontrar formas

adequadas de atuação dentro da disciplina de Educação Musical, torna-se importante discutir os principais postulados da Epistemologia Genética, em busca de um rumo pedagógico.

Refletir sobre a atuação em Educação Musical à luz de argumentos que embasam a prática pedagógica é de fundamental importância, na medida em que representa o repensar da atuação profissional, a dialética do processo de ensino-aprendizagem, gerando transformações no setor educacional.

Conhecer o ser humano no seu aspecto intrínseco, maturacional e observar suas interações com o meio (aspectos extrínsecos), tornam-se fundamentais, uma vez que o conhecimento das etapas do desenvolvimento humano não pode ser desvinculado da prática do professor. Nesse prisma, a *práxis* do educador musical, considerada sob a perspectiva de um embasamento aprofundado acerca do material humano com o qual irá interagir – o educando – somada a outros fatores tais como o preparo formal-pedagógico do professor, ao conhecimento aprofundado sobre a música e ao planejamento de aulas criterioso, são favoráveis para o desenrolar de um processo com consequência educativa.

Nesse sentido, recorrer ao estudo das etapas do conhecimento humano, principalmente considerando Piaget, é um procedimento de extrema importância quando se trata de entender como os processos internos de aprendizagem ocorrem. A compreensão desses processos torna-se uma das principais ferramentas pedagógicas do professor, uma vez que o contato humano junto ao educando solicitará do educador o conhecimento acerca da formação das estruturas cognitivas.

A elaboração de um método que abarque todas as necessidades da Educação Musical é inviável, uma vez que, no âmbito pedagógico, o educador se depara com situações particulares. É possível, outrossim, a partir de um conhecimento científico, nortear e organizar o pensamento pedagógico em música de modo a produzir consequência educativa. Daí, a importância de um estudo aprofundado acerca do objeto com o qual se pretende trabalhar – o ser humano.

A relação da Educação Musical com o desenvolvimento de diversas faculdades mentais reitera a importância do ensino da música enquanto disciplina escolar, uma vez que a mesma não pode ser desvinculada do processo educativo na formação integrada do indivíduo.

O trabalho ora desenvolvido contempla a faixa etária circunscrita à pesquisa de Piaget – 0 a 15 anos de idade – sendo a idade adulta passível de ser abordada em uma pesquisa posterior. Entretanto, esperamos ter contribuído ao longo desse trabalho no sentido de ter discutido e reunido elementos importantes para a prática dos educadores que se dedicam ao ensino da Educação Musical de crianças e adolescentes. Acreditamos, contudo, que as reflexões desencadeadas por este estudo devem ser aprofundadas por meio de outras pesquisas, nas quais seja possível relacionar teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BEYER, E. *A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica*. In: Fundamentos da Educação Musical 1: Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 5-25.

FUKS, R. *Transitoriedade e Permanência na prática musical escolar*. In: Fundamentos da Educação Musical 1: Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 134-156.

HENTSCHKE, L. *A Educação Musical: um desafio para a educação*. Educação em Revista. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, n 13, 1991. p. 55-61.

HENTSCHKE, L. *Educação Musical: um tom acima dos preconceitos*. Presença Pedagógica. Minas Gerais: Editora Dimensão. Ano 1, No. 3, 1995. p 28-35.

HENTSCHKE, L. *Novos rumos da Educação Musical no Brasil*. Presença Pedagógica. Minas Gerais: Editora Dimensão. Ano 1, No. 1, 1995. p. 30-34.

HENTSCHKE, L. *Relações da prática com a teoria na educação musical*. Anais do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: Maio de 1993. p. 49-67.

- KAMII, C. ;DEVRIES, R. *Piaget para a educação pré-escolar*. Trad.: Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LEITE, L. B. (org.). *Piaget e a escola de Genebra*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, A. *A pesquisa em psicologia da música*. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina, 1996. p. 59-86.
- OLIVEIRA, A. *Fundamentos da Educação Musical*. In: Fundamentos da Educação Musical 1: Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 26-46.
- PIAGET, J.; HELLER, J. "*La autonomia en la escuela*". Editorial Lousada, S.A., Buenos Aires, 1950.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu Accioly Lindoso. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1984.
- ROSA, S. S. da. *Construtivismo e Mudança*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- RUIZ, A. R. ;BELLINI, L. M. *Ensino e conhecimento: elementos para uma Pedagogia em ação*. Londrina: Ed. UEL, 1998.
- SEBER, M. G. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SUZIGAN, G. O. ;SUZIGAN, M. L. C. *A Educação Musical: um fator preponderante na construção do Ser*. Cadernos Brasileiros de Educação. São Paulo: Scipione, 1997.
- VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget*. Trad. Esméria Rovai. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WILLEMS, E. *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Edições Pró-Música, 1970.