

O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto

The teaching of music and the theory of meaningful learning: a counterpoint analysis

Nilceia Protásio Campos

Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do Curso de Licenciatura em Música – Departamento de Comunicação e Artes - UFMS.
email: nilceiacampos@terra.com.br

Resumo

O professor de música lida em seu cotidiano com situações pedagógicas complexas. Nesse contexto, os princípios da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, parecem esclarecedores para a compreensão do processo ensino-aprendizagem em música. As experiências de Schafer, Kaplan, Koellreutter e Swanwick confirmam o pressuposto de que respeitar o universo cultural dos alunos e seus conhecimentos musicais prévios contribui para uma aprendizagem musical significativa.

Palavras-chave

Aprendizagem significativa; música; educação musical.

Abstract

The music teacher deals daily with complex pedagogical situations. In this context, the principles of Significant Learning, of David Ausubel, seem enlightening as to the understanding of the teaching-learning process in music. The experiences of Schafer, Kaplan, Koellreutter and Swanwick confirm the hypothesis that to respect the cultural universe of the pupils and their previous musical knowledge contributes positively to the significant learning of music.

Key words

Significant learning; music; musical education.

Introdução

Ao propor uma “análise contrapon-tística” sobre a relação entre a teoria da aprendizagem significativa e o ensino da música, acredito estar trilhando um cami-nho pouco investigado e, por vezes, desco-nhecido em muitos aspectos. Entretanto, o diálogo estabelecido entre os aportes teó-ricos de David Ausubel com a área do con-hecimento musical parece pertinente e mere-cedor de estudo. Diante das múltiplas possi-bilidades de análise, optei por utilizar alguns pressupostos teóricos da aprendizagem significativa, articulando-os com idéias e prá-ticas de alguns autores e pesquisadores da área de educação musical. Logo, o termo “contraponto” toma aqui a mesma idéia que possui em música – podendo ser entendido como combinação harmônica ou compo-sição de várias idéias.

O professor de música lida em seu co-tidiano com situações pedagógicas comple-xas. Nas aulas individuais de instrumento musical é comum constatar alunos com difi-culdades em leitura musical à primeira vista, ou mesmo problemas na memorização de peças. Em grupo, não são raras as situações em que o professor, ao verificar a aprendiza-gem, certifica que o conteúdo ministrado para “todos”, não foi assimilado e compreendido por “todos”. Situações como essas, revelam a necessidade de se compreender os elemen-tos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em música, tornando-o mais significativo por parte do aluno e mais satis-fatório por parte do professor.

Em sua abordagem sobre as contri-buições da psicologia cognitivista para o

conhecimento musical, Luedy reconhece o “impacto positivo” que aquelas exercem nas concepções do conhecimento em música – tanto da investigação quanto da trans-missão desse conhecimento –, mas admite que “a situação da educação musical quan-to a um aprofundamento nas considera-ções relativas aos processos cognitivos da aprendizagem parece ser ainda incipiente” (LUEDY, 1997, p.56).

Diante disso, torna-se oportuno com-preender o processo que envolve a aquisição de conhecimento, considerando que é nesse ponto que reside um dos maiores desafios da educação. As diferentes teorias de aprend-izagem parecem convergir para esse desa-fio e nesse sentido, Pérez Gómez (1998, p.49) afirma:

As teorias da aprendizagem, mesmo com-preendendo a influência dos elementos pessoais que intervêm na escola, devem reconhecer um elevado grau de indeter-minação na aprendizagem e nas intera-ções, pois tanto o docente como o discente se envolve de forma particular numa situa-ção, cuja dinâmica é difícil de prever. Isso ocorre porque a aprendizagem encontra-se balizada por inúmeras incidências acidentais, freqüentemente provocadas por fatores e processos extra-escolares em gran-de parte imprevisíveis, ou por elaborações emergentes como consequência dos pró-prios processos de interação social.

Para o autor, o professor necessita de uma teoria que considere esse caráter “indeterminado”, para que não se incorra no risco de “algoritmizar a seqüência de vi-cissitudes que se apresentarão nas relações pessoais, dentro do marco escolar, e que condicionam a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.49).

Nessa direção, será abordada a relação entre o ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa em música: uma composição necessária

Segundo Moreira, aprendizagem significativa é um conceito utilizado por David Paul Ausubel desde a década de 1960. Nessa época,

Ausubel insistia com uma 'teoria de aprendizagem significativa' e dizia que é no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz (MOREIRA, 1999, p.9).

Mas em que consiste esse tipo de aprendizagem? Como se processa? Para Ausubel, "a aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo" (NOVAK, 1981, p.56). Nesse sentido, pode-se inferir que há uma *interação* entre os aspectos relevantes da estrutura cognitiva do indivíduo e as novas informações. Nesse movimento de *interação*, acontece uma "ancoragem" quando um novo conceito é introduzido, na medida em que este se firma nos conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva – tais conceitos ou conhecimentos pré-existentes são chamados por Ausubel de subsunçores. Para ele, "o mais importante fator que influencia na aprendizagem é o que o estudante já conhece", e nesse sentido, afirma: "Certifique isto e ensine-o de acordo" (Ausubel apud NOVAK, 1977, p.24).

Com base nesses pressupostos, surgem algumas questões: como se dá o processo de aprendizagem significativa em música? O que faz com que o aluno aprenda significativamente nessa área de conhecimento? Alguns apontamentos serão dados no sentido de responder a essas questões, todavia, reconheço que requerem um aprofundamento maior – por meio de estudos e pesquisas – no intuito de esclarecer um processo tão complexo.

Em uma de suas aulas, Murray Schafer¹ discute com seus alunos o conceito de música:

SCHAFFER: – [...] Bem, hoje vou fazer a vocês uma pergunta que é também difícil de responder, embora também não seja impossível. Achei que poderíamos discutir juntos e ver se podemos estabelecer uma definição. A pergunta é: "O QUE É MÚSICA?"

[...] Hesitantes no começo, depois mais vigorosamente, foram surgindo definições, que eram escritas no quadro:

Música é alguma coisa de que você gosta.
Música é som organizado com ritmo e melodia.

Música é som agradável ao ouvido.

Música é uma arte.

Música é uma atividade cultural relativa ao som.

Com base nas respostas, ele coloca uma música no estilo *jazz* no toca-discos e pergunta aos alunos se o que acabaram de ouvir é música:

CLASSE: – Ouvem-se 'sins' misturados.

SCHAFFER: – Os que não gostam de jazz, por favor, levantem-se.

Alguns se levantaram. Schafer, a um dos que estão em pé: Você não gosta de jazz?

ALUNO: – Não, odeio!

SCHAFFER: Mas concorda que era música que você ouviu?

ALUNO: – Sim.

SCHAFFER: – Há algo estranho aqui. Música é definida como ‘algo de que você gosta’. Ouvimos jazz. Vocês concordaram que ouvimos música; porém, se vocês não gostam de jazz, como pode ser música?

ALUNO: – Há algo de errado na definição.

SCHAFFER: – Obviamente é insatisfatória. (SCHAFFER, 1991, p.26)

O autor segue perguntando, ouvindo, questionando, conduzindo os alunos a elaborar uma definição de Música. A continuidade da aula se dá na mesma direção: os alunos tentam, utilizando conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva, formular o conceito de algo novo – ou pelo menos nunca pensado – sobre o que venha a ser “música”.

O que se pode concluir em primeira instância, é que, apesar da aula ser em grupo, o significado que o termo “música” terá para cada aluno a partir dessa experiência certamente será resultado de relações bem particulares. A aquisição desse novo conceito – ou informação – “ancorada” nos conhecimentos existentes na estrutura cognitiva de cada um dará à palavra música um significado próprio, na medida em que cada aluno interagir de forma pessoal com esse novo conhecimento. Segundo Pérez Gómez (1998, p.39):

o significado psicológico dos materiais de aprendizagem é idiossincrático, experiencial, histórico, subjetivo. Cada indivíduo capta a significação do material novo em função das peculiaridades historicamente construídas de sua estrutura cognitiva [...] Deste modo, o planejamento didático de todo processo de aprendizagem signifi-

cativa deve começar por conhecer a peculiar estrutura ideativa e mental do indivíduo que realizará as tarefas de aprendizagem.

Esse caráter “idiossincrático”, “subjetivo” parece conduzir a uma outra questão: quais as condições para que a aprendizagem significativa se realize? Pérez Gómez (1998) aponta para a “disposição positiva do indivíduo em relação à aprendizagem”. Para ele, essa condição refere-se ao componente “motivacional, emocional, de atitude, que está presente em toda a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.38).

Não é possível expor na íntegra as aulas de M. Schaffer, mas, por outro lado, não é difícil prever as diversas experiências – teóricas e práticas – que são vivenciadas em sala de aula por aquele grupo de alunos. O “modelo” de aula observado se opõe ao que denominamos de tradicional, seguindo outros caminhos. A motivação fica evidente no envolvimento dos estudantes com o conceito a ser aprendido, e a participação é um componente marcante, quando cada um caminha no sentido de “construir” o conhecimento ou “formar” determinado conceito².

Nesse contexto, cabe a diferenciação de “aprendizagens” feita por Ausubel – por descoberta e por recepção. Isso quer dizer que

na aprendizagem receptiva o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final; já na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aprendiz. [...] Por recepção ou por descoberta, a aprendizagem só será significativa [...] se o novo conteúdo incorporar-se de forma

não-arbitrária e não literal, à estrutura cognitiva (MOREIRA, 1999, p.15).

Além da aprendizagem por recepção e por descoberta, Ausubel identifica a aprendizagem mecânica. Nesse caso, “a nova informação não se relaciona a conceitos já existentes na estrutura cognitiva e, portanto, pouca ou nenhuma interação ocorre entre a nova informação adquirida e aquela já armazenada” (NOVAK, 1981, p.59).

Nessa perspectiva, Kaplan³ analisa o processo de aprendizagem pianística. Ao abordar o aspecto da memorização, destaca quatro tipos de memória – visual, auditiva, cinestésica e lógica – de acordo com o órgão sensorial predominante envolvido no processo. Segundo ele, se o aluno decora um trecho musical

de maneira mecânica, isto é, repetindo-o ‘n’ vezes até gravá-lo cinestésicamente sem perceber, portanto, como está estruturado, procede como quem memoriza sílabas ou palavras sem significado ou nexos entre elas. Terá dificuldades em fixar o conhecimento, o fará num tempo maior e certamente o esquecerá mais rapidamente (KAPLAN, 1987, p.72).

Diante dessa problemática, Kaplan adverte que é necessário algum tipo de associação, na qual sejam consideradas a maturação do sistema nervoso e a experiência prévia do aluno. O autor acredita que a memorização está basicamente ligada a um processo cognitivo-perceptivo, no qual a “percepção do ‘significado’ de uma obra se dá em níveis diferentes de compreensão. Assim, afirma: “o entendimento de um trecho musical ocorrerá a partir de premissas distintas e dependerá especificamente da experiência musical prévia e do desenvolvi-

mento das estruturas operacionais (sensório motoras e mentais) do aluno” (KAPLAN, 1987, p.73-74).

No entanto, a experiência prévia e o desenvolvimento de estruturas operacionais não são considerados por Kaplan as únicas bases de apoio para a compreensão musical. O autor acredita que para haver de fato a aprendizagem, é necessário que o aluno encontre significados e valores que justifiquem seu dispêndio de energia. Nesse sentido, afirma que é importante compreender que

os ‘valores e significados’ que uma obra pode possuir não estão implícitos nela e *sim dependem da capacidade de julgamento do aluno*, capacidade esta que se encontra em relação direta com a idade, experiência prévia, vivência cultural e a personalidade do discente, assim como também com seus interesses e os objetivos que pretende atingir (KAPLAN, 1987, p.63, grifos do autor)⁴.

Os múltiplos fatores apontados pelo autor podem ser considerados fundamentais no processo de aprendizagem musical: idade, personalidade e vivência – que por sua vez, apresentam-se como aspectos importantes no que se refere à atribuição de valores e significados.

Nessa direção, Koellreutter⁵ parece indicar caminhos que apontam para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento musical – processo que, para ele, implica uma interação não apenas entre conhecimento e indivíduo, mas entre aluno e professor. O autor acredita que “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar”. Para ele, “a melhor hora de apresentar um conceito, ou

ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber” (BRITO, 1999, p.40). Essa premissa não anula ou neutraliza os pontos já ressaltados sobre aprendizagem em música, pelo contrário, soma-se a estes. Segundo Brito, a criação e a análise crítica sempre foram princípios presentes nas situações de ensino-aprendizagem propostas por Koellreutter, e

bem antes da ‘popularização’ da pedagogia construtivista na educação brasileira, o Prof. Koellreutter guiava-se pela observação e respeito ao universo cultural do aluno e seus conhecimentos prévios, necessidades e interesses, de modo a viabilizar processos de educação musical – ativos e criativos – realizados em contextos significativos (BRITO 1999, p.40).

Respeitar o universo cultural dos alunos e seus conhecimentos prévios exige, antes de tudo, conhecer os elementos e experiências que compõem esse universo. E se a prática pedagógica é condicionada por esse conhecimento, torna-se necessário considerá-lo como fundamental em uma abordagem de aprendizagem significativa.

Ao apresentar e desenvolver a proposta de se “ensinar música musicalmente”, Swanwick aponta três princípios que, segundo ele, devem nortear a ação do ensino musical⁶. O princípio que gostaria de ressaltar é o que se refere ao discurso musical dos alunos. Partindo do pressuposto de que a música é um discurso – e como discurso, configura-se como conversação musical – o autor acredita que cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical, quando chega à escola. Segundo o autor, “não os introduzimos na música;

eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro” (SWANWICK, 2003, p.66-67).

A advertência para esse fato – de que os alunos possuem um discurso –, parece nos remeter à experiência de M. Schafer, no início deste artigo. Percebe-se no relato, que a tentativa de construção do conceito de “música” parte de pressupostos existentes na estrutura cognitiva dos alunos que, conduzidos pelo professor, são questionados e motivados a integrar novos elementos possibilitando uma aprendizagem com significado. O processo de ensino-aprendizagem musical se assume então, como um processo de integração entre conhecimento prévio e nova informação, respeitando as experiências prévias e os interesses do aluno – o que exige condução e atitude apropriada por parte do professor. Nesse aspecto, Novak identifica uma tarefa que, para ele, não é simples: “certificar o que o aluno já conhece”. Segundo o autor, essa tarefa “requer que determinemos os conceitos pertinentes que o estudante possui, bem como sua dimensão, para que sejam diferenciados” (NOVAK, 1977, p.25).

Transpondo para o campo do conhecimento musical, torna-se necessário partir do princípio de que o aluno possui em sua estrutura cognitiva, experiências e conceitos formulados mesmo antes de entrar para a escola – suas concepções de ritmo e melodia, ou seu possível contato com instrumentos musicais, ou ainda sua “afinidade” com determinado estilo musical. Desse

modo, a falta de domínio da linguagem musical – leitura e escrita – ou a pouca familiaridade com os termos musicais, não pode ser entendida como um total desconhecimento com relação à música.

Nessa perspectiva, Tourinho (1993, p.107) identifica o “descaso” com as experiências que os alunos adquirem fora da escola, e afirma: “antes de iniciar formalmente o aprendizado musical [...] a criança já ‘aprendeu’ muito sobre, e com a música. Uma capacidade que os alunos trazem para a escola é a de ‘responder’ à música”. Portanto, ir ao encontro do que o aluno já possui, pode ser o primeiro passo para uma aprendizagem musical significativa. No caso específico do ensino da música na escola, torna-se oportuno ampliar as experiências dos alunos no que se refere ao conhecimento dos vários elementos da linguagem musical. Porém, é preciso antes de tudo, considerar a “situação” deste conhecimento na estrutura cognitiva do aluno, para que a aprendizagem se realize de forma integradora e significativa.

Nesse contexto, o conhecimento musical deve ser visto como algo em constante construção, como um processo que implica experiências e motivações individuais, como um movimento contínuo de aquisição de valores, de significados e de integrações.

Considerações finais

Diante da complexidade do tema – analisar a relação entre o ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa – este artigo se configura como uma reflexão, buscando motivar alunos, professores

e pesquisadores no sentido de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem em música, visando a uma aprendizagem significativa.

Se os pressupostos de David Ausubel indicam a necessidade de adquirir significados para que a aprendizagem se realize, de fato, torna-se necessário fundamentar os princípios da educação musical em tais aportes. Nesse aspecto, convém o alerta de Moreira (1999, p.56): “ao se procurar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar uma ‘simulação da aprendizagem significativa’ é formular questões e problemas de maneira nova e não familiar que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido”.

Seja nas aulas individuais de instrumento musical, seja nas aulas em grupo, o professor de música deve promover integração de informações e propiciar situações diversas para que os alunos tenham a oportunidade de transformar seu conhecimento. As atividades de interpretação, apreciação e composição musical devem contribuir para isso: devem ser significativas para os alunos, motivando-os a descobrir e aprender em diversas situações.

Um dos aspectos importantes na reflexão sobre a aprendizagem significativa em música foi ressaltado por Pérez Gómez: o aspecto “motivacional”. Como complemento deste, a afirmação de Moreira é pertinente à parte final da apresentação deste trabalho. O autor admite a ligação entre pensamentos, sentimentos e ações, e afirma:

Atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa tem suas raízes na aprendizagem significativa e, por

sua vez, a facilitam. À medida que o ensino propiciar experiências afetivas positivas, essa interligação ocorrerá também positivamente e gerará no aprendiz uma maior predisposição para aprender. Essa predisposição juntamente com a estrutura cognitiva adequada e o significado lógico dos materiais educativos do currículo, é a condição indispensável para a aprendizagem significativa" (MOREIRA, 1999, p.53).

Por certo, o professor de música está diante de desafios. Dificuldades de leitura musical, problemas de memorização, falta de interesse dos alunos no repertório executado e outras situações convidam o professor a refletir, questionar, pesquisar e buscar soluções para que sua prática pedagógica tenha sentido e para que a aprendizagem seja realmente significativa.

Notas

¹ Murray Schafer, compositor e educador canadense, tem trazido grandes contribuições para a educação musical. Suas pesquisas sobre "escuta da paisagem sonora do mundo" conduzem para uma nova concepção da música e da experiência auditiva. Segundo Fonterrada, os exercícios que ele propõe podem ser realizados em sala de aula ou em qualquer outro lugar, considerando que "brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar, são fontes de prazer e apontam para uma nova maneira de compreender

a vida através de critérios sonoros" (SCHAFER, 1991, p.11-12).

² Conforme Requião, essas novas maneiras de abordar a educação musical "passam a encarar o aluno não mais como 'uma folha em branco' a ser preenchida com conhecimentos, mas como um indivíduo que tem toda uma experiência e uma bagagem musical extra-classe que não só deve ser considerada como também aproveitada e utilizada pelo professor (REQUIÃO, 2004).

³ José Alberto Kaplan refuta a crença em um dom inato, afirmando que o ser humano não tem aptidões, e sim, potencialidades. Para ele, "a aprendizagem da execução de um instrumento musical, sendo de caráter perceptivo-motor, com forte carga do elemento cognitivo, é basicamente um processo psicológico!" (KAPLAN, 1987, p.14, grifos do autor).

⁴ Kaplan (1987) acredita que, se o aluno for obrigado a estudar uma determinada obra que não tem significado para ele, conseqüentemente se sentirá desmotivado – e a falta de motivação possivelmente o conduzirá ao fracasso.

⁵ Hans Joachim Koellreutter, músico, compositor e educador alemão, chegou ao Brasil em 1937. "Sempre buscou tornar significativa a relação que o aluno estabelece com a linguagem musical" (BRITO, 1999, p.39).

⁶ Swanwick (2003) aponta os seguintes princípios: 1º considerar a música como discurso, no qual a experiência musical adquire significado por meio de níveis que ele chama de materiais, expressão, forma e valor; 2º considerar o discurso musical dos alunos, e 3º buscar "fluência no início e no final" – no qual a fluência musical precede a leitura e a escrita.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Aprendendo a apreender com o aluno o que ensinar: metodologia para uma educação musical significativa. In: VIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999. p.39-47.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LUEDY, Eduardo. A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. *Revista da ABEM* - Associação Brasileira de Educação Musical, ano 4, n. 4, p.53-59, 1997.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

NOVAK, Joseph D. *Uma teoria de educação*. Tradução: Marco Antônio Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SÁCRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

REQUIÃO, Luciana. *Escrita: um tabu na educação musical*. Disponível em: <http://www.inpauta.com.br/pdf/Escrita-Um_Tabu_na_Educacao.pdf>. Acesso em: 29 set 2004.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 1, 1993.

Recebido em 8 de fevereiro de 2006.

Aprovado em 10 de abril de 2006.