

Dossiê temático



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ao som do coletivo: um rondó entre Freire, Ausubel e Orff

*Luiz Felipe de Oliveira Gomes*¹

RESUMO: O estudo investiga caminhos do Ensino Coletivo que valorizem uma educação libertadora, democrática e significativa. Considerando os princípios norteadores da Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), do conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2002) e da Abordagem Orff-*Schulwerk* com auxílio de Cunha (2013) e Custodero (1998), fazendo um rondó com os modos de ensino-aprendizagem, entendendo de modo comparativo a aplicabilidade do conceito de ensino aprendizagem nos três autores. Por último, apresenta-se uma *coda* acrescentando os conceitos de Swanwick (1994), que dialoga com os três autores do rondó. Pretende-se destacar como esses autores pensam um ensino pautado na autonomia, no diálogo e na democracia. Há, ainda, a proposição de abordagens aplicadas que podem ser encaradas como sugestões para o desenvolvimento de uma educação musical coletiva e significativa. O estudo se justifica pela necessidade de buscar caminhos para lidar com a educação musical, não apenas como um meio de aquisição de habilidades musicais, mas, também, como um instrumento significativo de formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Palavras-chave: Ensino Coletivo. Aprendizagem Significativa. Abordagem Orff-*Schulwerk*. Pedagogia da Autonomia.

ABSTRACT: The study investigates ways through Class Instruction of valuing a liberating, democratic and meaningful education. Considering the guiding principles of Freire's (1996) Pedagogy of Autonomy, Ausubel's (2002) concept of Meaningful Learning and the Orff-*Schulwerk* Approach with the help of Cunha (2013) and Custodero (1998), making a rondo with the modes of teaching-learning, that is, understanding in a comparative way the applicability of the teaching-learning concept in these three authors. The intension is to highlight how these authors think teaching based on autonomy, dialogue and democracy. There is also the proposition of applied approaches as suggestions for the development of a collective and meaningful musical education. The study is justified by the need to seek ways to deal with Music Education, not only as a means of acquiring musical skills, but also as a significant instrument of human formation.

KEY-WORDS: Class Instruction. Meaningful Learning. Orff-*Schulwerk* approach. Pedagogy of Autonomy.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

134 **P**ensar sobre o coletivo é uma tentativa de subverter os caminhos da sociedade contemporânea que torna o indivíduo ser supremo, com discursos de liberdade de escolha, de viver sem dependência de terceiros e da incansável busca pela realização pessoal. Descrito assim, pode parecer que o caminho individual valha o esforço de ser desbravado, que é o norte necessário para se viver uma vida na contemporaneidade. Mas o que conseguimos observar, mesmo que emaranhado entre a linha do horizonte, é o indivíduo à deriva, advindo de alguns sentimentos descartáveis e do abandono da sociedade ou do próprio Estado. Esse desamparo pode estar camuflado pelas idealizações que negam a impotência que é viver à deriva. E o que é viver à deriva? Ou melhor, à deriva de quê? Talvez, seja estar à deriva da vida em sociedade, isto é, solitário, sem sentimento de pertencimento, sem capacidade de escuta e de ser escutado. Não faltam pensadores para nos dizer que o caminho solitário trilhado pela sociedade até aqui não gera encontro e, que, sem encontro, a fragilidade humana é uma fratura exposta. De Krenak (1953) a Bauman (1925-2017), o que vemos é uma crítica a essa forma de estar no mundo sozinho e os malefícios dessa escolha. Por isso, buscar uma forma coletiva de estar no mundo é buscar um caminho menos árido, menos fragmentado, entendendo que o todo é mais que a soma das partes (Álvares, 2016, p. 99-100) e, por fim, buscando uma sociedade menos doente, menos desigual, menos infeliz.

Mas esse discurso tem a ver com música? Estranho seria se não tivesse. A música pode se amparar nos diversos caminhos de ensino-aprendizagem que comungam com o coletivo. A música, como arte ou como memória, está posta na sociedade, ou melhor, é fruto dela. Ora, se a música pode ser vista como arte coletiva, seu ensino também pode ser. Cruzar ensino, música e coletivo é um desafio, assim, enorme porque tratam-se de conceitos amplos e profundos e, principalmente, porque pensar educação, arte e coletividade na contemporaneidade é, por si só, resistência. Com tais inquietações, iniciamos o estudo sobre os processos de ensino-aprendizagem musical no Ensino Coletivo, pensando a Abordagem Orff-*Schulwerk* (Orff, 1976), a autonomia de Freire (1996) e a

aprendizagem significativa de Ausubel (1978) como referenciais teóricos. Podemos ter como entendimento que a música em conjunto é um epílogo, não no sentido de conclusão, mas como recapitulação das razões principais que nele entraram, como desfecho de horas de estudos sozinho no instrumento.

Não temos pretensão de induzir o leitor a pensar que o coletivo é superior ao individual, ou, ainda, trazer verdades, como se o coletivo fosse a única saída fundamental. A intenção é discutir a partir do coletivo, pensar o coletivo como uma habilidade, que pode ser aprimorada com a prática. Na música, como nas relações dialógicas, não há muita diferença, também precisamos da habilidade de perceber no outro as nuances do arranjo, ter a sensibilidade de equilibrar o som, respeitar as pausas, interpretar os gestos e experienciar o coletivo.

No campo da educação musical, o ensino pode exigir rigor metodológico, pesquisa, criticidade, estética e ética, risco, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e elevação da identidade cultural. Essas são algumas características que podem ser atribuídas ao ensino musical e podem ser características norteadoras de uma proposta educacional que rejeita a educação simplória por meio de transmissão de conhecimento. Esse movimento exige a participação ativa dos envolvidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Pensando nisso, propusemos a estrutura de rondó para se discutir ensino-aprendizado e para traçar as abordagens entre Orff (1976), Freire (1996) e Ausubel (2002).

135

Um rondó sobre os conceitos de ensino-aprendizagem

Aqui pretendemos apresentar um rondó sobre os conceitos de ensino-aprendizagem entre Orff (1976), Freire (1996) e Ausubel (2002). A ideia de apresentar em forma de rondó é para ilustrar que o tema principal, mesmo com variações e mudanças de tonalidades, perpassam os estudos sobre Educação, mas, nos interessa aqui, especificamente, como o conceito perpassa os estudos sobre educação musical. Creio estar pisando em um terreno árido e turvo, porém, necessário. Selecionamos alguns

pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem, criando eco nesses conceitos com os estudiosos escolhidos. Logo, o rondó torna a ideia musical e entrelaça os conceitos de ensino-aprendizagem com a educação musical e, ainda, fica mais próximo ao Ensino Coletivo.

O princípio da forma rondó reside na alternância sucessiva entre repetição e variação: “formas rondó alternam seções de material recorrente (A1, A2, A3 etc.), chamadas de *refrões*, com seções de material contrastante (B, C, D, etc.), chamadas de *episódio*” (Laitz, 2008, p. 730, grifo do autor). Pensando assim, temos a forma de rondó ›A-B-A-C-A-D-A‹, em que: A = Ensino-Aprendizagem; B = Paulo Freire (1921-1997); C = David Ausubel (1918-2008); e D = Carl Orff (1895-1982). As seções são nossos educadores e pesquisadores e o conceito de ensino-aprendizagem será o nosso refrão que sempre se repete e conversa com as seções.

Refrão A: Ensino-Aprendizagem

136

Os educadores contemporâneos ainda se preocupam e estudam sobre as questões levantadas pelos educadores no início do século XX. Os processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento curricular, os inesgotáveis questionamentos de como ensinar permeiam o século XXI. Freire (1996) afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26). Nesse sentido, de forma a impulsionar a educação musical na qual o educando seja autônomo e desperte o interesse na linguagem musical de forma mais expressiva e criativa, importantes abordagens sejam acentuadas e despertadas nos educadores do nosso tempo. A ideia central de Ausubel é que o novo conteúdo é absorvido pelas estruturas de conhecimento do estudante e adquire significado a partir da relação com o que ele já sabe (Moraes, 2009).

A Abordagem Orff-*Schulwerk* se destaca, pois pressupõe (a) o envolvimento ativo entre várias vertentes artísticas, possibilitando um ensino-aprendizagem musical com base na vivência social e emocional, na

experimentação, na descoberta e na criação conjunta; e (b) o desenvolvimento ativo de vias artísticas diversas, possibilitando o ensino-aprendizagem na descoberta, experimentação, na prática conjunta, na vivência emocional e social. A Abordagem Orff-*Schulwerk* tem uma unidade musical de ensino, artística e humana entre a música, movimento, improvisação, linguagem e criação.

Em vez de perseguir a definição do que o ensino-aprendizagem deveria ser, vamos observar as questões gerais sobre esse tema que foram abordadas entre esses três educadores. Em que consiste o ensino-aprendizagem? Como se processa? Como se dá o processo de aprendizagem significativa e autônoma em música? O que faz com que o aluno aprenda significativamente e autonomamente nessa área de conhecimento? Quais as condições para que a aprendizagem significativa e autônoma se realize? Essas amplas questões são suficientemente gerais para tratar do ensino-aprendizagem na música. Elas também são fundamentais, são questões que tratam desse conceito na aprendizagem musical.

137

Seção B: Aprendizagem autônoma, a Teoria de Freire

Freire (1996) dedicou uma obra inteira ao conceito de autonomia, *Pedagogia da autonomia*, que nos mostra a sua posição clara sobre o assunto. Freire (1996) aponta como deve ser o desenvolvimento da autonomia pelo educador e como deve ser a capacidade do sujeito de tomar decisões, de se saber e caber no mundo de maneira crítica e inteira, de ser responsável pelas suas atitudes, de ter dignidade. A autonomia, para Freire (1996), se desenvolve pela educação e o respeito a ela é fundamental.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão* (Freire, 1996, p. 25, grifo do autor).

O professor, para transgredir o modelo de educação conservadora e contrapor à reprodução da cultura dominante, respeitando a individuali-

dade, a história, levando em consideração o conhecimento prévio do estudante, pode se apoiar na aprendizagem autônoma. O professor, também, deve estar consciente de sua individualidade, sua cultura e sua história. Deve ser capaz de ter, além do papel autônomo enquanto liberdade de ação, a compreensão da necessidade do desenvolvimento de práticas educacionais afetivas e significativas. Uma educação heterônoma inviabiliza uma educação para uma democracia, corroborando uma educação sem participação crítica e autônoma, incapaz de decisões substantivas e eticamente responsáveis.

Freire (1996) propõe que a pedagogia da autonomia está fundamentada “na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1996). A autonomia na educação está calcada na conquista e na construção a partir das vivências e da própria liberdade. Mesmo sendo um atributo essencial do ser, no sentido de que está ligada à ideia de ética e dignidade, temos o princípio de que ninguém é autônomo espontaneamente, que a autonomia é uma conquista. É através da educação que se deve proporcionar caminhos formativos e apropriados para que os estudantes possam se construir autônomos.

138

Observar o estudante na contemporaneidade é se opor à concepção simplista de transmissão de conhecimento, de educação bancária, ao modo de ver o discente como a-histórico, a-cultural, a-social e individual. Construir a própria autonomia envolve, para Freire, a libertação das estruturas opressoras. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor” (Freire, 1987, p. 52). É necessário liberdade para se ter autonomia, ter consciência de mundo e ser ativo na luta pela sua construção enquanto sujeito autônomo. A educação freiriana está fundada no homem inacabado, ele se forma homem pela e na educação, logo educação é formação:

A educação reproduz, assim, em seu plano, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (Freire, 1987, p. 13).

Como conquista da forma humana, o homem afirma sua presença no mundo, de forma plena e consciente, desse modo não admite-se uma formação contrária à sua liberdade conquistada e construída. Não admite-se uma educação bancária e não democrática. Freire (1987) descreve que:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recordadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e quase vão transformando em seus conteúdos. Como se os homem [sic] fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por situação “enchê-los” de pedaços seus (Freire, 1987, p. 62-63).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 107). A autonomia de Freire é fundamental para se pensar o Ensino Coletivo. No desenvolvimento de uma educação pautada na coletividade, os estudantes precisam ter liberdade de explorar suas potencialidades, habilidades e individualidades, desenvolvendo assim sua autonomia. Durante um processo de ensino-aprendizagem que possua como base o Ensino Coletivo, os estudantes precisam ficar ativos, para tocar uma peça ou para realizar alguma atividade proposta. O estudo das peças propostas e a dedicação nos ensaios são de responsabilidade do estudante e estimuladas pelo educador, tendo em vista a autonomia de cada indivíduo que compõe o grupo.

Na escolha do repertório, nas realizações dos arranjos e interpretações das peças propostas, o estudante é livre para opinar e para tocar. O professor pode mediar as decisões e orientar as interpretações dos arranjos propostos, podendo ir além da cadeira do regente. Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas, podem contri-

buir significativamente na metodologia do curso. Conhecendo as origens e história dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente (Barbosa apud Cruvinel, 2011, p. 8).

O escutar pacientemente e criticamente é fundamental para fazer música em conjunto. Escutar o outro é indispensável para tocar com o outro. Quando se toca em conjunto, a escuta tem que ser aguçada, tem que ter compreensão, ouvir cada voz dos arranjos, ouvir as dinâmicas, as nuances do arranjo, ouvir os instrumentos ao lado e equilibrar seu som e seu fraseado. Há um diálogo musical na prática coletiva. Como todo e qualquer diálogo, é preciso que haja uma escuta paciente e uma fala clara. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*” (Freire, 1996, p. 43, grifo do autor). Valorizar a escuta não significa de modo nenhum incentivar o silenciamento. A escuta é um processo de dentro para a fora, o silenciamento por sua vez acontece de fora para dentro. Quando exercitamos a escuta estamos em uma iniciativa individual de se deslocar de seu lugar de conforto para se colocar no lugar do outro, levando, assim, a uma atitude de empatia. Já o silenciamento é uma iniciativa autoritária de fazer o outro calar, de impor ao outro o seu próprio lugar de conforto. Assim, ao incentivar a escuta no Ensino Coletivo, o docente deve cuidar de sua postura para que ela não se transforme em uma atitude silenciadora. Freire (1996) postula:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiar-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (Freire, 1996, p. 36).

Incentivar o exercício da escuta em uma sala de aula de modo nenhum deve silenciar um para contemplar o outro. É preciso incentivar a autonomia no discente para que ele se coloque no lugar de fala e de escuta sem que seja necessário que o outro aponte a hora de dizer e a hora de calar, a hora de se expor e a hora de observar. O movimento de expansão e retração numa coletividade se dá na interação e na capacidade de dialogar sobre as necessidades, capacidades, habilidades e diferenças de cada um que compõem essa coletividade.

Assim, incentivar a autonomia e a escuta sem que seja necessária a autoridade silenciadora e executiva é uma prática diária no convívio da coletividade. É quando o docente respeita o repertório dos alunos e quando incentiva que eles contribuam com sua história e com suas habilidades. Quando demonstra interesse pelo que conhecem, pelo que fazem, pelo que são, está, na verdade, se abrindo para o exercício de uma pedagogia livre de uma educação bancária e aberta para o diálogo com o discente, para autonomia dos sujeitos envolvidos no processo e, conseqüentemente, para um encontro pautado na escuta, alcançando, assim, um Ensino de fato Coletivo.

141

Seção C: Aprendizagem significativa, a Teoria de Ausubel

Ausubel (2002) fez sua primeira tentativa de apresentar o conceito de aprendizagem significativa no ano de 1963, na sua obra *The psychology of meaningful verbal learning*, em que apresentava uma oposição à aprendizagem verbal por memorização, defendendo que a aquisição e a retenção de conhecimentos são fruto de um processo ativo e interativo entre material novo de aprendizado e as estruturas cognitivas do aprendiz.

Usaremos parte da teoria de Ausubel, considerando pertinentes ao Ensino Coletivo de música as seguintes partes: (a) aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica; (b) aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção; (c) conceitos subsunçores; (d) assimilação; e (e) organizadores prévios. O processo de ensino-aprendizagem com uma visão mais progressista e democrática, pensando na educação para

o futuro e para a vida, entende a consciência de modo amplo e articulado com as propostas metodológicas apresentadas aos estudantes. Instiga a consciência de maneira integradora e coletiva. É na consciência que atribui significado aos objetos que rodeiam o indivíduo, com o aprofundamento da consciência, que o estudante pode sair do estado de ser passivo para o estado de ser ativo. É no enraizamento da consciência que a intimidade do ser aflora e cresce. Ausubel (2002) relata que:

A educação não é, nem nunca foi, um processo de auto-instrução completo. A própria essência deste reside na seleção, organização, interpretação e disposição sequencial conscientes dos materiais de aprendizagem por pessoas experientes em termos pedagógicos. A escola não pode, em sua consciência, abdicar destas responsabilidades, entregando-as aos estudantes em nome da democracia e do progresso (Ausubel, 2002, p. 36).

142

Ausubel (2002) relata que, para o estudante assumir sua aprendizagem independente e de forma responsável, é preciso que aceite a tarefa de aprender ativamente, que tente a integrar o novo conhecimento aos conhecimentos que já possui, que não evite as novas aprendizagens difíceis e que faça, sempre, as perguntas necessárias sobre o que não compreende. Essa maneira autônoma de aprendizado, seria uma evolução da consciência tanto individual como coletiva, alcançando uma prática reflexiva que envolve processos de execução, reflexão, descrição e avaliação com significado. Significado, para Ausubel (2002), é:

um produto interativo do modo *particular* como o conteúdo da nova proposição está relacionado com o conteúdo de ideias estabelecidas e relevantes existentes na estrutura cognitiva. A relação em causa pode ser subordinada, subordinante ou uma combinação das duas (Ausubel, 2002, p. 3, grifo do autor).

A aprendizagem é mais significativa quando o novo conteúdo é incorporado ao conhecimento de um estudante e apresenta significado para ele a partir da vinculação com seu conhecimento prévio. Moreira (2001) reforça que a “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. [...] Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunçor” (Moreira, 2001, p. 17). Se isso não ocorre,

a aprendizagem se torna mecânica ou repetitiva e a eficácia desse ensino é distante da experimentação e da sensação, voltado para o ensino virtuosístico e conservatorial com aspecto simplesmente mental.

No conceito ausubeliano, além da aprendizagem significativa também há a aprendizagem mecânica. Para Ausubel, a aprendizagem mecânica é a aquisição de “novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (Moreira, 2001, p. 18). O teórico não estabelece uma diferença dicotômica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, vislumbrando ao contrário um *continuum*. Ou seja, a aprendizagem é significativa seja ela por percepção ou por descoberta, desde que a nova informação seja incorporada não literalmente, nem arbitrariamente, à estrutura cognitiva já existente. A aprendizagem mecânica é necessária quando o estudante adquire algum conhecimento em uma área totalmente nova para ele. Com base nesse conceito ausubeliano, os estudantes do Ensino Coletivo dificilmente farão uso da aprendizagem mecânica, pois o conhecimento, mesmo que mínimo, das técnicas do instrumento serão necessários *a priori*. O estudante agrega seu conhecimento à assimilação de conceitos, que para Ausubel é a “recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses atributos com ideias relevantes já estabelecidas em sua estrutura cognitiva” (Moreira, 2001, p. 20).

Outra alternativa, apesar de parecer óbvia, segundo Ausubel, é o uso de organizadores prévios que servem de amparo para nova aprendizagem: “organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido” (Moreira, 2001, p. 21). No caso da música, podemos entender que esses organizadores prévios são os conhecimentos básicos da técnica instrumental, conhecimento de escalas, articulação, dinâmica, conhecimento harmônico para improvisação, dentre outras prévias para as disciplinas aqui estudadas. Seguindo esses pressupostos, podemos questionar: como a *aprendizagem significativa* se relaciona à música? Como os estudantes aprendem, significativamente, na área musical? A fim de dar luz a esses questionamentos, seguiremos em

um contraponto com o conceito de Ausubel (2002) e a música, com foco no Ensino Coletivo. Álvares (2005) aponta que:

As teorias do desenvolvimento cognitivo podem oferecer aos educadores musicais uma instrumentação peculiar para uma investigação no processo do aprendizado musical, ressaltando aspectos tais como o processamento de informação, a formação de conceitos, a estruturação de princípios e a formulação e resolução de problemas (Álvares, 2005, p. 64).

Para Álvares (2005), a “incorporação de novas experiências ou informações na estrutura cognitiva do indivíduo gera um significado, um conhecimento” (Álvares, 2005, p. 64). No Ensino Coletivo, por exemplo, se os elementos básicos da técnica instrumental já existem na estrutura cognitiva do estudante, eles servem de subsunçores para novas informações referentes a habilidades de tocar em conjunto, por exemplo, em uma aula de música coletiva. Seguindo esse exemplo, uma ideia dos elementos básicos do instrumento serviria como subsunçor para informações novas e, na medida que novos conceitos foram aprendidos de maneira significativa, os subsunçores iniciais serão modificados e agregados com as novas informações. Ou seja, uma vez que novos conceitos são aprendidos de forma significativa, em interação com conceitos gerais preexistentes, estes se tornam mais elaborados, ou mais subsunçores. Os elementos básicos da técnica instrumental, por exemplo, incluem os elementos no Ensino Coletivo, como dinâmica, articulação e improvisação. Sobre esse ponto, é importante diferenciar a aprendizagem feita por Ausubel. Ele apresenta a aprendizagem por descoberta e por recepção:

144

Na aprendizagem por recepção, este conteúdo é apresentado sob a forma de uma proposição substantiva ou que não apresenta problemas, que o aprendiz apenas necessita de compreender e lembrar. Por outro lado, na aprendizagem pela descoberta, o aprendiz deve *em primeiro lugar* descobrir este conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas suscitados ou passos sucessivos para a resolução dos mesmos (Ausubel, 2002, p. 5, grifo do autor).

Essas duas formas de aprendizagem, por descoberta e por recepção, são processos de aprendizagem proposicional e estão envolvidas diretamente, mesmo que em fases diferentes. Por repetição, o conteúdo a ser aprendi-

dido é apresentado em sua forma final, como ele é. Pode ser em uma aula expositiva, em um aprendizado verbal ou em uma *masterclass*. Na aprendizagem por descoberta, por outro lado, o estudante desvela o conteúdo desde o início. No entanto, ambas as aprendizagens podem ser significativas ou não. Certamente isso dependerá das condições supracitadas, pois a aprendizagem significativa implica a preexistência de significados, de subsunçores.

Ausubel (2002) traz uma hipótese, a de assimilação, que são as ações que o indivíduo tomará para internalizar o conteúdo, interpretando-o e conectando-o às suas estruturas cognitivas já existentes. Nesse processo, o estudante tem a função de assimilar o conceito âncora com o novo conceito apresentado. O quadro 1 esclarece o conceito de assimilação.

Nova informação, potencialmente significativa	Relacionada e assimilada por	Conceito subsunçor (estrutura cognitiva existente)	Produto internacional (subsunçor modificado)
›a‹	. . .	›A‹	›A'a‹

145

Quadro 1. Conceito de assimilação (adaptado de Moreira (2001)).

Moreira (2001) utiliza os princípios de Ausubel para exemplificar e explicar o verso livre. Partindo dessa explicação, usaremos os mesmos princípios para exemplificar, usando conceitos musicais: o conceito de articulação ›a‹ será potencialmente significativo para o estudante que já tiver o conceito de escala ›A‹ como algo relacionado a um padrão de notas. Ocorrendo a aprendizagem significativa, o novo conceito a ser assimilado por ›A‹. Portanto, como a consequência da relação entre ›a‹ e ›A‹, não só o novo conceito tornará seu significado ›a'‹, mas também o subsunçor ›A‹ tornar-se-á ›A'‹, um conceito mais elaborado de escalas a qual inclui também o conceito de articulação.

Como ilustrado no quadro 2, pode-se dizer que chegamos a um segundo estágio da aprendizagem significativa, a assimilação obliteradora. Nessa nova configuração, as informações e conceitos são mais natu-

rais e progressivos, portanto, mais difíceis de não interligarem com as subvenções ou ideias âncoras. Nesse estágio, a tendência é de ser nula a dissociação das ideias e dos conceitos. ›A'a'‹ torna-se simplesmente ›A'A'‹. Portanto, é o conceito mais constante, o subsunçor modificado mais estável. Trazendo para a música, a assimilação obliteradora é o subsunçor não dissociável da escala com a articulação. Logo, admite-se o seguinte esquema, conforme o quadro 2:



Quadro 2. Assimilação obliteradora (adaptado de Moreira (2001)).

Ausubel (2002) e Freire (1987 e 1996) têm pontos de convergência em seus pensamentos e princípios, consideram a história do indivíduo, o saber preexistente, o diálogo que estreita o ensino e a interação entre todos. Esses pontos reforçam a aprendizagem significativa e dão importância para a educação pautada na construção dos direitos de todos, com autonomia, com democracia e com liberdade de aprender significativamente (Carril, 2017).

146

A educação contemporânea, musical ou não, não abre espaço para um aprendizado calcado na memorização de conteúdo sem contextualização, sem história e sem significado. A aprendizagem mecânica, autoritária e não crítica, implica na formação de um indivíduo artificial, inflexível e com pouca habilidade para compreender o *mundo que lhes aparece*. Freire (1987), quando fala sobre Educação Bancária, dá eco aos conceitos de educação mecânica, criticando a escola tradicional que não permite diálogo e considera o estudante como banco de dados, um ser vazio, “o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber” e os educandos precisam de uma educação problematizadora para terem o “poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece” (Freire, 1987, p. 41).

Em Ausubel (2002), o conceito de *aprendizagem significativa* tem os princípios de organizadores prévios, conceitos subsunçores, assimilação, aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção. Já em

Freire (1987 e 1996), aprendizagem significativa é precedida dos conceitos de leitura de mundo, autonomia na educação, realidade do educando e educação dialógica. Em contraponto, temos as ideias de passividade do educando, arbitrariedade do novo conteúdo e memorização, visto pelo ponto de Ausubel. E educação bancária, passividade do educando e memorização sem significado pelos conceitos de Freire.

Esse paralelo reforça a Aprendizagem Significativa, seguindo o pensamento freiriano e ausubeliano, em que os saberes prévios do indivíduo são caros para o processo educativo, o que o aprendiz já sabe e a leitura de mundo são significativos para o caminho da educação mais consolidada, envolvendo os educandos de maneira ativa. Isto é, entendemos que os dois teóricos pensam o processo de ensino-aprendizagem com autonomia, intelectual e política, com uma educação libertadora, democrática e significativa.

Seção D: Abordagem Orff-Schulwerk

Para Orff (1963), o movimento precede o tocar. A experiência de integração da linguagem artística está ligada ao movimento, ou seja, o objetivo principal da proposta pedagógica que é a linguagem, movimento e música sejam sempre inseparáveis, formando assim uma unidade entre eles. Essa busca da integração de música, linguagem e movimento fez com que Carl Orff e Gunild Keetman (1904-1990) chegassem à música elementar. Para Orff a música elementar é:

A música elementar nunca é apenas música, mas forma uma unidade com movimento, dança e fala. É a música que se faz, da qual participa não como ouvinte, mas como participante. É pouco sofisticada, não emprega grandes formas nem grandes estruturas arquitetônicas e usa pequenas formas de sequência, *ostinato* e *rondó*. A música elementar está próxima da terra, natural, física, ao alcance de todos para aprendê-la e experimentá-la, e adequada para a criança (Orff, 1963, tradução nossa²).

² *Elementary music is never music alone but forms a unity with movement, dance and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not as a listener but as a participant. It is unsophisticated, employs no big forms and no big architectural structures, and it uses small sequence forms, ostinato and rondo. Elementary*

Ao trabalhar com crianças, seus caminhos seguiram para um repertório oral das brincadeiras infantis, predominando brincadeiras de roda, versos, adivinhas, entre outras culturas de repertório oral, integrando sempre a música, o movimento e a linguagem de modo indissociável. Ao idealizar uma abordagem pedagógica, Orff e Keetman tinham como foco uma aprendizagem ativa, oportunizando a música para todos e assimilando a qualidade artística, emocional, criativa e social. Segundo Regner (2001) “os homens são capazes de fazer melhor que as máquinas certas atividades: inventar uma rima, cantá-la e criar melodias e acompanhamentos. E, ainda por cima, podem fazer tudo isto em grupo” (Regner, 2001, p. 3, tradução nossa³).

148

A Orff-*Schulwerk* tornou-se uma abordagem de pedagogia musical com personalidade, que também esbarrava na personalidade do compositor, pois Orff buscava o encontro da infância de cada ser humano com as origens culturais humanas. Seu conceito de música atravessa as possibilidades e significados para o processo humano com som e silêncio, movimento e música. Então, o que é Orff-*Schulwerk* exatamente? Aqui iremos elencar algumas possibilidades de definição e de conceitos da Abordagem Orff-*Schulwerk*. De acordo com Cunha (2013) o “próprio termo *Schulwerk*, que em todo o mundo manteve o alemão original, é representativo da filosofia de pensamento de Orff. Literalmente, o termo *Schulwerk* pode traduzir-se como ‘obra escolar’” (Cunha, 2013, p. 27). Contudo, esse significado não faz jus à abordagem de Orff, deixando limitado o que o educador tinha como filosofia, que acreditava firmemente que o discurso e a música da cultura nativa de uma criança eram pontos de partida naturais para as primeiras experiências com a música.

Há uma busca de categorizar e definir a Orff-*Schulwerk*, classificando e apresentando suas características de maneira abrangente, porém não

music is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn it and to experience it, and suitable for the child (Orff, 1963).

³ *Los hombres todavía somos capaces de hacer mejor que las máquinas ciertas actividades: Inventar una rima, cantarla y crear melodías y acompañamientos. Y, además, todo ello podemos hacerlo en grupo* (Regner, 2001, p. 3).

se apresenta uma definição direta e clara. Em seu discurso na abertura do Instituto Orff em Salzburgo, em outubro de 1963, denominado *Orff-Schulwerk: past and future*, Orff discursa como ele entende a abordagem *Schulwerk*:

Para entender o que é *Schulwerk* e quais são seus objetivos, talvez devêssemos ver como ele surgiu. Olhando para trás, gostaria de descrever *Schulwerk* como uma flor selvagem. Como sou um jardineiro apaixonado, essa descrição me parece muito adequada. Assim como na natureza as plantas se estabelecem onde são necessárias e onde as condições são favoráveis, também a *Schulwerk* cresceu a partir de ideias que eram abundantes na época e que encontraram condições favoráveis em meu trabalho. *Schulwerk* não desenvolveu a partir de nenhum plano pré-considerado – eu nunca poderia imaginar um plano tão abrangente – mas veio de uma necessidade que eu pude reconhecer como tal. É uma experiência de longa data que flores silvestres sempre prosperam, onde plantas cultivadas cuidadosamente planejadas geralmente produzem resultados decepcionantes (Orff, 1963, tradução nossa⁴).

Seu discurso ajuda, indiretamente, e deixa margens para interpretações sobre sua abordagem. Nesse contexto, podemos dizer que o *Schulwerk* não é o resultado de um plano sistemático-didático claramente desenvolvido e que pode ser muito eficaz mesmo sem sistematização. Aqui, também não cabe definir *Schulwerk* como apenas e exclusivamente o material publicado nos cinco volumes de Orff e Keetman. Esse material impresso não representa o movimento, que para Orff era caro, limita-se a algumas notas no apêndice. Nesse sentido, ficaremos com a definição de Cunha (2013), ele descreve que:

149

⁴ *To understand what Schulwerk is and what its aims are we should perhaps see how it came into being. Looking back, I should like to describe Schulwerk as a wild flower. I am a passionate gardener so this description seems to me a very suitable one. As in Nature plants establish themselves where they are needed and where conditions are favourable, so Schulwerk has grown from ideas that were rife at the time and that found their favourable conditions in my work. Schulwerk did not develop from any preconsidered plan – I could never have imagined such a far-reaching one – but it came from a need that I was able to recognize as such. It is an experience of long standing that wild flowers always prosper, where carefully planned, cultivated plants often produce disappointing results (Orff, 1963, s.p.).*

No termo *Schulwerk*, assume um sentido mais amplo e promissor: uma fonte de inspiração que, através de práticas e reflexões profundas, ligadas tanto aos sentidos, quanto às emoções e à mente, proporciona o crescimento holístico da pessoa humana (Cunha, 2013, p. 27).

Custodero (1998) dialoga com a relação dos princípios pedagógicos da Abordagem Orff-*Schulwerk* com a obra *Pedagogia da autonomia* de Freire e discute a necessidade da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Os três pensadores apontam para uma educação em que o educando seja agente da sua própria aprendizagem. As crianças são agentes da sua própria aprendizagem. Tentativas de regulação de desafios, através da antecipação, da expansão e da extensão de atividades iniciadas pelo professor, foram claramente observadas e confirmaram que as crianças queriam desafios mais elevados (Custodero, 1998, p. 26).

Custodero (1998) também indica e sugere três princípios de condução de atividades musicais: (a) reconhecimento da autonomia; (b) cautela nos desafios criados; e (c) envolvimento da cultura do próprio educando. Orff (1978) tem como fundamentos da sua Abordagem Orff-*Schulwerk* a autonomia, a liberdade, a experimentação, a criação e a improvisação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano em relação a si próprio, dando condições e qualidade nas relações para construção da sua personalidade. Freire (1996) defende que o discente possa se reconhecer como “arquiteto de sua própria prática cognitiva” (Freire, 1996, p. 47), e que a questão da identidade cultural seja fundamental no indivíduo, possibilitando um processo de autoconhecimento do estudante.

É importante estender mais um pouco a reflexão sobre esse assunto. O diálogo entre Freire e Orff se estende ao desenvolvimento do ser humano. Esse desenvolvimento demanda conteúdos do discente, que, naturalmente, no decorrer do processo assume também o conhecimento do objeto. Nesse sentido, percebe-se o quão errado é separar a prática da teoria, o movimento do fazer musical, a experimentação da criação, pois, seguindo os princípios freirianos e orffianos, podemos dizer que a teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema.

Outros conceitos pedagógicos de música também podem requerer seus princípios. Dessa forma, cabe exemplificar algumas intenções de Orff e sua *Schulwerk*. Essas ideias centrais são elencadas por Hartmann (2009): (a) o indivíduo está no centro; (b) coletividade; (c) música é um termo integral; (d) criatividade na improvisação e composição; (e) processo da aprendizagem; (f) Instrumentos Orff; (g) Orff-*Schulwerk* de modo ampliado; e (h) como prática educacional.

Ao propor que o *indivíduo esteja no centro*, destacamos que o indivíduo possa experimentar a si mesmo como pessoa criativa: (a) reafirmando que os estudantes têm a criatividade como ponto de partida, como personalidade; (b) provocando, no estudante, um encontro com a sua própria expressão musical; e (c) trazendo a música para o estudante, desenvolvendo um desejo de criação musical, seja por composição ou improvisação. O *aprender fazendo música* em relação contrastante com o modelo conservatorial de *aprender para fazer música*.

A coletividade, como toda dimensão social, pode ser a forma mais eficaz para a Orff-*Schulwerk*, reforçando um dos pressupostos do Ensino Coletivo, todos aprendem com todos. Proporcionando um ambiente de integração, dinâmico e coletivo, preservando a individualidade. Como já tratamos da importância da coletividade para uma educação musical integral e efetiva, resta-nos aqui destacar o fato de que esse aspecto ganha lugar na Abordagem Orff-*Schulwerk*, provando, assim, mais uma vez, sua importância para o ensino.

Para Orff (1978), o produto final não é mais importante que o processo, ele constrói e é completado pelo caminho tomado da aprendizagem, ou seja, o produto é parte do *processo da aprendizagem*. Produto, aqui, é o resultado de algum ciclo musical trabalhado. Pensar no desenvolvimento integrando é pensar na fase em que a aprendizagem acontece, integrando o estudante em todo o processo, dando espaço para contribuição e experiências pessoais. Isso significa que o objetivo é incluir as contribuições e sugestões dadas pelos estudantes, engajando e promovendo o seu potencial criativo. Logo, planejar um resultado final para cada fase,

como uma apresentação, é entender que todo o processo é importante para o desenvolvimento musical, criando caminho educativo artístico de modo integrado.

A liberdade, o processo de criação, a improvisação e a experimentação estão inerentes aos fundamentos da Orff-*Schulwerk*. Esse conjunto de qualidades propiciam um diálogo com a formação musical e individual do estudante, dando ferramentas para um desenvolvimento também para o coletivo. Esse pressuposto compõe não apenas como método pedagógico, mas como princípio, por não se tratar de um passo a passo fechado. Conforme afirma o próprio Orff (1963), “todas as fases da *Schulwerk* sempre produzirão estímulo para um crescimento novo e independente; portanto, nunca está concluída ou estabelecido, mas sempre se desenvolvendo, sempre crescendo, sempre fluindo” (Orff, 1963, tradução nossa⁵).

152

López-Ibor (2007) afirma que “muitos pedagogos chegaram à conclusão de que a Educação não consiste em ensinar, às crianças, o que devem pensar, mas sim, a pensar” (López-Ibor, 2007, p. 10, tradução nossa⁶). Nessa perspectiva, ao se pensar educação musical, propomos ao estudante de música que trabalhe de forma mais criativa, significativa e expressiva a música, dando importância às abordagens pedagógicas em todos os seus aspectos. Por isso foi tão importante conectar aqui Freire, Ausubel e Orff em forma de rondó, pois os três pensadores, não constroem métodos, o que já seria produtivo e rico. Eles vão além, construindo maneiras de pensar a educação em seu sentido mais amplo, isto é, ensinando a pensar, independente de seu objeto, ensinando que pensar é mais que verbo, é estado permanente.

⁵ *Every phase of Schulwerk will always provide stimulation for new independent growth; therefore it is never concluded or settled, but always developing, always growing, always flowing* (Orff, 1963, s.p.).

⁶ *Son muchos los pedagogos que han llegado a la conclusión de que la educación no consiste en enseñar a los niños lo que deben pensar, sino a pensar* (López-Ibor, 2007, p. 10).

Coda: ampliando a discussão do Ensino Coletivo

Em música, *coda* é um conceito-símbolo que pode aparecer na partitura para indicar a seção que termina a música ou trecho musical. Não quer dizer que o símbolo deva estar no final da partitura, pode ocorrer que a música finaliza em outro trecho desejável. A *coda*, como propomos aqui, indica um ressignificado de um conteúdo a partir de outra experiência. O Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode pertencer à formação dos estudantes de música, dos músicos profissionais com educação no ensino técnico e bacharelado, assim como no docente formado e licenciado em música. Os estudantes ingressam com níveis de conhecimento e objetivos diversos. O professor precisa de habilidades para tornar as aulas dinâmicas, agradáveis e instrutivas para todos os estudantes com níveis diferentes.

Cabe aqui refletir sobre a importância do Ensino Coletivo no intuito de desenvolver a habilidade no profissional de trabalhar coletivamente. É preciso equilibrar a balança entre a formação individual e a capacidade de fazer música em conjunto, pois, mesmo quando tocamos solo, fazemos música em conjunto. Afinal, o ouvinte é ser participante, são como atores daquele momento. Para Becker, “todas as artes que conhecemos, tal como todas as atividades humanas, envolvem a cooperação de outrem” (Becker, 2010, p. 32). Cooperação aparece aqui como cerne de nosso artigo, como ação fundamental para se pensar na educação coletiva de forma democrática e fortalecendo a autonomia do estudante em um ensino com significado. No entanto, o Ensino Coletivo é uma iniciativa de desenvolvimento das habilidades de se trabalhar em cooperação no meio de uma série de outras iniciativas que estimulam o ensino individual.

O Ensino Coletivo sugere um momento de prática musical que os estudantes esperam como espaço para tocar e cantar. Os processos possíveis na música em conjunto envolvem repertório, análise, adaptação, arranjo, releitura e escuta. A audição é primordial na formação do músico e do educador musical. O cuidado para com a escolha do repertório e com a composição dos grupos musicais fica a cargo do docente, o planejamento

para as partituras, arranjos e organização das aulas são importantes para uma boa vivência musical dos discentes. Por isso, para pensar uma disciplina que desenvolva a riqueza da produção musical coletiva, precisamos de um referencial teórico que estimule o trabalho em grupo. Nesse intuito, cabe pensar Swanwick (1994), quando desenvolve o Modelo C(L)A(S)P para organizar estudos musicais, argumentando que eles devem envolver “C” composição, “A” apreciação, significando o ato de ouvir atentamente e de maneira responsiva, com compreensão estética como parte da experiência, “P” performance, execução musical, “(L)” estudos de literatura (*literature studies*) e “(s)” aquisição de habilidades e desempenho (*skill acquisition*). Swanwick (1994) enfatiza a importância do conhecimento musical e do fazer musical ativo, centrado, principalmente na “C” composição, “A” apreciação e “P” performance. E tomaremos esses três parâmetros como estrutura para o Ensino Coletivo, um triângulo composição-apreciação-performance, pois compõem a abordagem contemporânea de educação musical e formam uma base bem sólida de abordagem musical para o Ensino Coletivo.

154

Composição

Para Salgado, “o estudo dos *processos* de criar música fica confinado então à abordagem especializante das disciplinas de um curso de composição, ou às disciplinas introdutórias e consideradas de interesse geral na formação do músico: contraponto, harmonia e análise” (Salgado, 2014, p. 96, grifo do autor). Salgado desenvolve a ideia de que a composição está limitada a dois espaços: dentro da disciplina de composição e/ou dentro de algumas matérias introdutórias, quando, na verdade, poderia perpassar toda a formação do estudante de música. Importante dizer que a composição não se limita na arte de se escrever música, trecho ou peça musical, ela também abre para arranjos, criação de novas vozes, adaptações e improvisação.

Quando Salgado (2014) escreve sobre composição, reforça que “não falamos necessariamente de sonatas ou fugas, mas de uma atividade que

resulta em música inventada e organizada por estudantes – uma frase, uma introdução ou uma música inteira” (Salgado, 2014, p. 98). Isso significa dizer que, para Salgado, a formação do estudante de música seria mais completa se a composição fosse entendida de modo mais amplo, assim, poderia estar mais presente nas escolas de música e contribuir significativamente para a formação do músico. Se pensarmos a composição como Salgado propõe, temos uma disciplina aliada a uma formação de um músico que, além de solista, também entende a música como uma ação coletiva. Dando eco a fala de Salgado, a proposta é planejar um programa balanceado de músicas, incluindo música de todos os estilos e épocas, músicas que motivarão os estudantes e o desafio deles. Conhecer seus estudantes e suas habilidades nos instrumentos colabora para escolha do repertório e para o desenvolvimento das aulas.

Para Swanwick (1992), o professor deve acolher as propostas e influências dos estudantes, deve aproveitar o que eles trazem, adaptar, fazer um novo arranjo, dialogar com o estudante, fomentar o discurso dele, deixá-lo defender a sua proposta.

155

O que o professor de música deve fazer quando os alunos vêm para a escola e para a faculdade imersos em músicas que estão embrulhadas sob etiquetas tais como *reggae*, *soul*, *rock*, *ska* e *punk*? A resposta tradicionalmente é ignorar isso tudo, esperando que vá embora. [...] Um professor estaria seguramente errado em ignorar esta tradição oral largamente compartilhada, onde sínopes se misturam com efeitos melismáticos, destaque de sons eletrônicos e um repertório harmônico derivado em sua maioria da música clássica e romântica. Em qualquer evento, é bom para nos recordar o quanto as crianças aprendem através da mídia sem ninguém chamado “professor” para ensiná-las (Swanwick, 1992, p. 26-27).

De acordo com Swanwick (1992), é importante não ignorar o repertório do estudante, ao contrário, transformá-lo numa ferramenta para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. É impossível não associar esse posicionamento pedagógico a Paulo Freire quando utiliza o repertório de palavras do educando para alfabetizá-lo. Respeitar o repertório do estudante e incluí-lo na aprendizagem equivale a alfabetizá-lo com suas próprias palavras.

Apreciação

Apreciação musical certamente acompanha pelo menos dois dos cinco sentidos: a audição e a visão. Apreciamos concertos, shows, gravações e audições musicais. A audição se destaca ainda mais, o ato de ouvir pode ser considerado “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (Swanwick, 1979, p. 43). A experiência de ouvir pode ser uma experiência significativa de aprendizado musical, funcionando como avaliação e como processo de ensino-aprendizagem. França e Swanwick esclarecem:

O ouvir permeia toda experiência musical ativa sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (França & Swanwick, 2002, p. 12).

156

Como descrevemos, a apreciação musical é apresentada de várias formas e surgem termos como escutar, ouvir, apreciar, entender ou compreender, que são termos usados, muitas vezes, com o mesmo significado. De acordo com Willems (2001), o vínculo da música com a natureza humana está relacionado com o estudo da audição em três aspectos correlativos: (a) o físico; (b) o afetivo; e (c) o mental. Ainda sugere que o estudo auditivo deve preceder o ensino do instrumento musical, defende que a escuta é a base da musicalidade.

Willems (2001) também demarca as funções auditivas em três domínios diferentes: ouvir, escutar e entender. Ouvir seria a função sensorial, que se refere à reação auditiva e corporal ante os estímulos sonoros como atividade sensorial involuntária. Escutar seria a função sensorial com a emoção, que corresponde às emoções e sentimentos, estabelecendo vínculos com o som e a melodia, atividade voluntária que provoca um sentimento, uma reação de afeto com o som. Entender seria tomar consciência do que se ouve, isto é, a disposição intelectual frente aos sons, por meio da qual se pode identificar os diferentes sons e linhas melódicas, comparando e analisando.

A apreciação musical ainda é um tema pouco explorado como foco principal, ele fica como tema secundário nas discussões sobre educação musical brasileira. V. Freire argumenta que a apreciação musical “não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical” (Freire, 2001, p. 71). V. Freire considera que “a apreciação deva ser uma perspectiva da pedagogia crítica, apoiada, principalmente, na comparação, a partir do confronto de materiais musicais contrastantes” (Freire, 2001, p. 71). Para V. Freire (2001), essa apreciação crítica permite: (a) elaboração de conceitos; (b) compreensão da forma musical, como repetição, contraste, variação, textura etc; (c) utilização da escuta como apoio para atividades de criação musical, interpretação musical e atividades teóricas; e (d) compreensão das diferentes culturas musicais.

É provável que a apreciação musical ocorra com mais frequência que os próximos parâmetros, composição e performance. Também é possível destacar que a escuta afetiva nos remete às canções de ninar. Ali, no colo materno ou paterno, já há apreciação musical.

157

Performance

A performance musical é o fruto das aulas e métodos abordados no processo de ensino-aprendizagem. Reynolds (2000) acentua a importância da escolha do repertório para se ter um aprimoramento na técnica musical. Essa escolha tem que ser cuidadosa, ela define o perfil do processo, o perfil do estudante e, por fim, o perfil da turma. Para Reynolds (2000),

a música que você escolhe torna-se, na maioria das vezes, o currículo que seus alunos seguem para uma sólida educação musical. Se você acredita que educação musical significa muito mais que aperfeiçoamento de habilidades técnicas, então a qualidade da música tocada será essencial para a educação dos seus estudantes (Reynolds, 2000, p. 32, tradução nossa⁷).

⁷ *The music you choose becomes, in large part, the curriculum that you and your students follow toward a sound music education. If you believe that a music education means much more than the improvement of technical skills, then the quality*

No Ensino Coletivo, provavelmente vamos encontrar um grupo heterogêneo, com níveis e personalidades musicais diferentes. Guerchfeld (1989) ressalta que o repertório tem que seguir o nível do grupo, porém sempre com um possível desafio para que haja possibilidades de crescimento da equipe. Guerchfeld relata que “a escolha do repertório está intimamente relacionada com o estágio de desenvolvimento da orquestra, buscando-se conciliar as limitações com um permanente desafio técnico-musical” (Guerchfeld, 1989, p. 68). O educador precisa se colocar no mesmo lugar do educando para que se tenha uma prática de ensino-aprendizagem consoante. Essa relação de empatia do docente é primordial para os momentos da prática do Ensino Coletivo.

Em revisão de literatura, encontramos uma quantidade razoável de materiais didáticos que colocam o repertório em evidência e serve como ferramenta principal para se ensinar um ou mais instrumentos musicais, temos como exemplo: (a) o método *Suzuki* elaborado por Shinichi Suzuki (1898-1998) para violino, originalmente, depois adaptado para outros instrumentos; (b) o método *Da capo* elaborado por Joel Barbosa para instrumentos de sopro e percussão, que também é ampliado para outros instrumentos, como de cordas friccionadas, por exemplo; e (c) o método *Iniciação ao violão* elaborado por Henrique Pinto. Esses são três exemplos que se utilizam do repertório como processo de ensino-aprendizagem para o ensino de instrumentos musicais.

158

Considerações pontuais

Pode-se imaginar que haverão considerações finais e que o artigo será fechado e terá apontamentos que poderão fazer jus a tudo escrito e lido. Pode-se elucubrar respostas prontas, pontos finais e barras duplas, como se de fato, fosse possível chegar ao ponto final dessa discussão de modo satisfatório e conclusivo. Talvez o problema de imaginar isso é não levar em consideração os diversos caminhos tomados para, intencionalmente,

of the music played will be essential to the education of your students (Reynolds, 2000, p. 32).

não chegar ao final. Chegar ao final pode dizer que não há mais nada além, que não precisa seguir em frente, que já basta o que foi feito. A via do pensar é ampla e expandida. Dito isso, espera-se que as considerações não sejam finais e sim sejam encaradas como outro ponto de partida, como introdução para outra etapa, que sejam considerações pontuais. Pretende-se, com as considerações pontuais, recursos para auxiliar o leitor na busca de significados, das intenções e dos objetivos da pesquisa, atentando para o fato de que tais considerações refletem e refratam a busca do processo, do caminho e não da chegada ou do ponto final.

Embora sejam inegáveis os esforços empreendidos até o momento, em termos de pesquisas científicas no campo da educação musical, a prática de Ensino Coletivo ainda revela muitos desafios aos educadores musicais, quando se analisa suas propostas de ensino-aprendizagem. Escrever sobre o Ensino Coletivo é debruçar-se sobre o plural, é imaginar para além do indivíduo sem deixar de considerar suas individualidades, é pensar em coletivo sem perder as qualidades individuais. O coletivo é composto por indivíduos que trazem suas bagagens ricas em experiências, por vezes, solitárias. Isso significa dizer que pode haver solidão no coletivo, que pode haver, também, egoísmos e singularidades. Mas é no Ensino Coletivo que se encontram os desafios nas diferenças, que se pode buscar plurais nas metodologias, nos formatos de aulas, nos princípios pedagógicos e nas filosofias.

O plural nessas palavras é para ampliar as possibilidades que estão contidas nos conceitos das mesmas. É para dar conta de trabalhar em coletivo e para o coletivo. Para lembrar que somos simultaneamente indivíduo e coletivo. Sabe-se que o papel social do leitor é não se contentar apenas com a informação, e se dispor a pensar e discutir e, portanto, buscar outras leituras que possam dialogar com seus pensamentos a respeito. Algumas perguntas podem ser respondidas para ajudar o entendimento do papel do coletivo na música.

Por que ensinar música de forma individual? O Ensino Tutorial, calcado no formato tradicional e conservatorial pode ter dificuldades para

se libertar dos moldes ortodoxos, e comumente tem princípios educacionais hierarquizantes. Dando luz a uma educação democrática, que defenda a igualdade na diferença e que desperte um ambiente educacional com empatia e cuidado para os educandos. Por que ensinar música de forma coletiva? Delors et al. (1996), traça uma análise a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, seu processo de modernização e globalização e relaciona essas questões com a educação. Dentre essas reflexões, ressaltam-se a discussão sobre os quatro pilares da educação, a saber: (a) aprender a conhecer; (b) aprender a fazer; (c) aprender a ser; e (d) aprender a viver juntos. Destaca-se o quarto pilar, aprender a viver juntos. Para Delors et al. (1996): “viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors et al., 1996, p. 31). Aprender a conviver ou a *viver juntos*, trata-se de participar e cooperar em sociedade ou em equipe, ou seja, *aprender a viver juntos* é se perceber no coletivo, respeitando os valores plurais dos indivíduos.

160

Qual abordagem metodológica usar? Ao responder essa pergunta de forma categórica, corre-se o risco de fechar todas as vias possíveis para levar o Ensino Coletivo ao debate entre o oculto e o já posto. Esse é o desafio do educador musical que quiser se enveredar pelo Ensino Coletivo. Talvez mais importante que listar abordagens metodológicas, como roteiro de uma determinada ação, é provocar estudos e pesquisas que possam embasar o pensamento crítico para o coletivo, de modo amplo e democrático para se entender que o ensino musical pode ser um ato coletivo. As propostas pedagógicas ausubeliana, freiriana e orffiana podem ser exploradas de forma integrada e aplicada ao Ensino Coletivo. Ao se pensar no ensino musical de forma autônoma (Freire, 1996), valoriza-se uma relação horizontalizada, na qual o maestro, professor ou instrutor trabalha em conjunto com os músicos ou estudantes, ampliando uma consciência tanto individual como coletiva. Para propor caminhos de ensino-aprendizagem para uma educação musical autônoma, necessita que esses mesmos caminhos sejam de maneira significativa (Ausubel,

1978), ou seja, quando algum conteúdo novo for apresentado, ele será incorporado ao conhecimento já existente do estudante, e apresentará significado a partir da vinculação com seu conhecimento prévio. Isso é dar importância a toda bagagem que cada estudante e músico traz consigo, respeitando e valorizando seus conhecimentos. Reconhecimento da autonomia e envolvimento da cultura do próprio educando (Custodero, 1998) são alguns dos princípios da *Orff-Schulwerk* (Orff, 1976), que dialogam com outros princípios exemplificados por Hartmann (2009): (a) coletividade; (b) criatividade na improvisação e composição; e (c) processo da aprendizagem. Esses três pensadores apontam para uma educação em que o estudante seja agente da sua própria aprendizagem, constroem uma educação em movimento, ensinando a pensar e instigando um indivíduo mais plural.

O estudo foi desenvolvido com o objetivo de convidar o leitor para, de mãos dadas, bater à porta do Ensino Coletivo e entender o que está por trás dela, para pedir permissão para entrar, sentar-se à mesa e mergulhar. Como o coletivo é tão grande como o próprio presente, pode ser retomado sempre quando se quiser pensar junto, ou melhor, sempre que quisermos pensar juntos, pois é uma maneira bem humana de construir e habitar no plural, valorizando o fazer e a prática como meios para uma morada: o Coletivo.

161



Referências

Álvares, Sergio. “Teoria do desenvolvimento cognitivo e considerações sobre o aprendizado da música”. *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, 1., 2005, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2005. p. 63-71.

Álvares, Sergio. “Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente”. In: Álvares, Thelma; Amarante, Paulo (Org.). *Educação Musical na Diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 73-110.

Ausubel, David Paul; Novak, Joseph. D.; Hanesian, Helen. *Educational psychology: a cognitive view*. 2. ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1978.

Bona, Melita. *Carl Orff: um compositor em cena*. In: Ilari, Beatriz; Mateiro, Teresa. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

Brasil. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

162

Cruvinel, Flavia Maria. “Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo”. *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM)*, 6., 2014, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. p. 12-20.

Custodero, Lori A. “Observing flow in young children’s music learning”. *General Music Today*, v. 12., n. 1, p. 21-27, 1998.

Delors, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

Freire, Paulo; Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Freire, Vanda Lima Bellard. “Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras”. *Revista da ABEM*, v. 6, p. 69-72, 2001.

Hartmann, Wolfgang. “La enseñanza instrumental en el Orff-Schulwerk”. *Orff España*, v. 11, p. 15-20, 2009.

- López-Ibor, Sofía. “Proyectos de Música y Movimiento”. *Orff España*, v. 10, 2007.
- Montandon, Maria Isabel. “Epistemologia do Ensino Coletivo e os dez anos do ENECIM”. *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM)*, 6., 2014, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. p. 43-51.
- Moreira, Marco Antonio; Masini, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.
- Orff, Carl. *Orff-Schulwerk – Past and Future*. Disponível em: <https://vosa.org/index.php/about-orff-schulwerk/orff-schulwerk-past-and-future>
Acesso em: 16 fev. 2020.
- Orff, Carl. *The Schulwerk* (v. 3 de Orff, Carl. *Documentation: His Life and Works*). Nova Iorque: Schott Music, 1978.
- Reynolds, H. Robert. “Repertoire is the curriculum”. *Music Educators Journal*, v. 87, n. 1, p. 31-33, 2000.
- Salgado, José Alberto. “A composição como prática regular em cursos de música”. *Revista Debates (Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO)*, v. 4, p. 95-108, 2001.
- Salgado, José Alberto. “Questões de método e interlocução em pesquisas com práticas de música”. *El oído pensante*, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2014. Disponível em: https://palavramusicadotcom.files.wordpress.com/2018/10/salgado_eop_2014.pdf
Acesso em: 7 nov. 2019.
- Swanwick, Keith. *A basis for music education*. Londres: NFER-Nelson, 1979.
- Swanwick, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.
- Swanwick, Keith. “Permanecendo fiel à música na educação musical”. Tradução de Diana Santiago. *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, 2., 1992, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). p. 19-32.
- Willems, Edgar; Chapuis, Jacques. “Los ejercicios de la audición”. *Música y Educación*, v. 6, n. 16, p. 1-16, 1993.
- Willems, Edgar; Chapuis, Jacques. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 2011.

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA GOMES

Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Licenciatura pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM), é Professor do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Guarus. Coordenador e Diretor Artístico do Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro na cidade de Rio das Ostras-RJ. Coordenador e Fundador da Onda de Sopros Big Band. E-mail: luizfelipeoliveirarj@gmail.com