



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
ESCOLA DE MÚSICA - EM
DEPARTAMENTO DE MUSICOLOGIA
E EDUCAÇÃO MUSICAL

CÓDIGO: 501

Ponto 5:

No que se refere às artes, discorra, por meio de reflexão crítica, sobre as implicações da estrutura (organização e princípios) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino da música em um dos níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Ponto 6:

Tendo em vistas as metodologias ativas de Educação Musical desenvolvidas a partir do século XX, discuta suas influências e adaptações à realidade do ensino de música na Educação Básica no Brasil.

Ponto 9:

Faça uma reflexão sobre o uso e a integração dos conceitos de apreciação, criação e prática interpretativa no ensino de música. Como conclusão, apresente uma proposta pedagógica que ilustre sua reflexão.

VIA DO CANDIDATO:

CÓDIGO: 501

(Os resultados serão divulgados no site <http://tinyurl.com/EMUFRJedital875>)

des, estabeleceram como por
os materiais musicais: o incentivo a que os estudantes explorem e mani-
pulem, de modo autoral, as mais distintas fontes de produção sonora.
Além disso, e calcados nas perspectivas mais coletivas e democráticas
de educação que então dispontavam, tais pioneiros passaram a afirmar,
18

PONTO 6

As metodologias ativas desenvolvidas ao longo do séc. XX constituem, até hoje, uma importante fonte de referências e inspiração para o campo da educação musical, influenciando boa parte daquilo que entendemos como "ensino-aprendizagem em música". Ainda que tendo sido desenvolvidas em contextos históricos e culturais específicos, elas oferecem subsídios úteis à construção de propostas pedagógicas potentes e consistentes — desde que sejam, é claro, reapropriadas de modo crítico, criativo e pessoal pelo educador contemporâneo.

Os chamados "educadores musicais pioneiros" estiveram, desde as primeiras décadas do séc. XX, profundamente atentos com as questões culturais e científicas de seu tempo. Apoiados nas descobertas vivenciadas pela Psicologia, pela Pedagogia e pela Psicopedagogia, desenvolveram princípios para os processos de musicalização que entendem a criança como um ser ativo e reflexivo, dotado de inúmeras potencialidades expressivas, intelectuais e afetivas. A fim de instigar tais potencialidades, estabeleceram como foco central o envolvimento vivo e direto com os materiais musicais: o incentivo a que os estudantes explorem e manipulem, de modo autoral, as mais distintas fontes de produção sonora. Além disso, e calcados nas perspectivas mais coletivas e democráticas de educação que então despontavam, tais pioneiros passaram a afirmar,

de maneira resoluta, que todas as crianças podem e devem ser educadas musicalmente.

Os elementos acima mencionados aparecem, por exemplo, na proposta de Edgar Willems de que os processos da iniciação musical devem ocorrer antes das aulas mais específicas de um determinado instrumento - ou seja, o aprimoramento na técnica instrumental deve se apoiar numa musicalização mais ampla previamente ativada.

Tais ideias também aparecem na ideia de "talento" defendida por Shinichi Suzuki, para o qual o talento musical é uma construção sociocultural possível de ser realizada em todos os jovens. Por fim, o conjunto de amplos pontos mencionados acima se vincula claramente às propostas de Zoltán Kodály, cujo norte orientador era a democratização da alfabetização musical.

Já aqui, podemos ver como esse leque de propostas e princípios ilumina muitas das propostas atuais e contemporâneas de nosso campo.

De um lado, tais autores já lançavam as raízes para a superação de um ensino focado na técnica (instrumental ou vocal) e dedicado a achar novos sujeitos dotados de "talento natural" e "virtuosidade".

Ao mesmo tempo, também já apontavam que a educação musical deve cuidar e zelar por um amplo escopo de objetivos e dimensões, promovendo, a um só tempo, o saudável desenvolvimento das crianças e jovens em termos afetivos, cognitivos, éticos e somáticos - em suma, promovendo um desenvolvimento mais global e humano dos estudantes.

Das propostas de Jacques-Dalcroze e Carl Orff também emanam princípios norteadores basilares de muitas propostas pedagógicas - musicais atualmente ~~de~~ desenvolvidas. A proposta de Dalcroze tem como uma de suas pilas-las centrais a "musicalização do corpo": fazem com que, a partir da interação entre sons, ritmos e movimentos, os alunos consigam tomar consciência dos elementos da linguagem musical. Nesse sentido, a exploração do espaço a partir de estímulos sonoros diversos levava o estudante a explorar, por meio de gestos corporais, as múltiplas nuances do discurso dos sons - em termos de dinâmica, de fraseado, de variação de andamento etc. Carl Orff, bebendo em Dalcroze, também confere importância à interação entre sons e movimentos corporais; e adiciona, nessa virada de relações, os elementos da linguagem cotidiana dos estudantes: rimas e parlendas, canções e trava-línguas.

Novamente, estamos diante de um leque de ideias que fertilizam propostas pedagógicas potentes e significativas na escola brasileira atual. Um exemplo seria a expansão dos estudos e propostas em torno da presença corporal: a utilização de gestos sonoros e sonoridades corporais como ferramenta didática na musicalização - propostas que, implícita ou explicitamente, apoiam-se nas sugestões dalcrozianas. Outra consciência atual é a força assumida, sobretudo na primeira infância, pela associação entre sons e o gradual domínio (oral e escrito) da linguagem.

Aqui, a sonorização dos nomes próprios dos alunos, a musicalização de versos e parlendas, bem como a realização de propostas de improvisação apoiadas em motivos (rítmicos ou melódicos) retirados de canções populares, são todas atividades que unem, de certa maneira, as propostas de Caff.

A partir de meados do séc. XX, surge um conjunto de compositores-educadores dotados de um grande interesse no "son" em si, engrandecendo a matéria-prima fundamental da música. Enfatizam, de um lado, a importância da escuta: de que os estudantes sejam instigados no desenvolvimento de uma escuta ativa, curiosa e isenta de preconceitos. Ao mesmo tempo, tais educadores constroem as suas propostas em torno dos processos de criação musical: seguem que a aula de música funciona como um grande laboratório de experimentação e manipulação, ampliando os horizontes e as possibilidades expressivas dos estudantes.

Essa foca na inventividade musical aparece, por exemplo, quando John Payton segue a exploração "inesperada" e "insuspeita" de instrumentos musicais: como seria componer uma peça de caráter notadamente melódico somente pelo uso de instrumentos percussivos? Aparece também na ideia que faz George Self sobre o papel e o sentido do registro musical: o registro sempre visto como algo sujeito a múltiplas e diversas interpretações, a "partitura" (em suas muitas possibilidades gráficas, pictóricas...) como a materialização de uma obra aberta.

Como visto, há um leque ampliado de propostas pedagógicas musicais ~~(que)~~ atuais e contemporâneas que se inspiram em ideais filosóficos e em propostas pedagógicas lançadas pelos métodos ativos. Da crítica às perspectivas conservadoras ao incentivo às práticas criativas, passando pela defesa da interdisciplinaridade, muitas das discussões atuais de nosso campo retomam, contextualizam e atualizam preceitos lançados desde ~~(que)~~ há muito tempo. Ter consciência disso apenas pode fortalecer, pensamos, a gradual e consolidada da educação musical enquanto área de conhecimento.

PONTO 9

A educação musical, numa perspectiva abrangente e contemporânea, confere primazia à integração entre composição, apreciação e performance. Essas são entendidas como as três modalidades centrais do fazer musical: as três formas pelas quais os estudantes entram em contato direto com os discursos dos sons. Entender as contribuições formativas oferecidas por cada modalidade, bem como a forma como elas se nutrem e se enriquecem mutuamente, é base fundamental ao docente na construção de seus processos de planejamento e avaliação em música.

Keith Swanwick busca oferecer, em diversos de seus trabalhos, uma fundamentação filosófica e musical para que composição, apreciação e performance sejam continuamente equilibradas no currículo musical.

Segundo o autor, a apreciação tem um papel essencial na formação por ser ela a responsável por ampliar os horizontes — musicais e culturais — dos estudantes. Ao tomar contato com um repertório amplo e variado, os alunos são introduzidos em múltiplas "conversações musicais" ocorridas nos mais distintos tempos e lugares. Nesse movimento, também ampliam as suas próprias capacidades criativas: vão constituindo um repertório de ideias, de materiais e de procedimentos que naturalmente fertilizará os seus intentos nos processos de composição e improvisação. Também John Payton, em sua obra "Sound and structure", enfatiza a importância da apreciação no desenvolvimento comunicativo, destacando a distinção entre "ouvir" (ato que pode se dar num nível mais mecânico, meramente físico) e "escutar" — que implica, por sua vez, uma atitude ativa e criativa do ouvinte na organização interna dos elementos musicais.

Nas propostas tanto de Swanwick quanto de Payton, a performance também tem o seu lugar garantido, oferecendo importantes contribuições formativas. Trata-se, contudo, de uma concepção ampla e resignificada de "performance", que se afasta deliberadamente do foco virtuosístico-instrumental. Entendida em sentido lato, ela engloba processos de execução bastante distintos — com instrumentos convencionais, com sons corporais, com fontes sonoras imitadas — e cujo foco está no desenvolvimento da consciência musical: alcançar uma prática musical mais consciente. //

A composição, por sua vez, vem sendo vista por diversos autores referenciais do campo como o pilar central de todo processo de musicalização. Segundo Swanwick, ela é a mola propulsora fundamental da própria compreensão musical: ao compor, ao manipular os materiais sonoro-musicais, ao explorar as suas possibilidades expressivas, os estudantes são levados a estabelecer uma relação mais crítica e autoral com tais materiais. Eles são desafiados a fazer julgamentos e escolhas, a tomar decisões sobre os rumos a tomar, a vincular as possibilidades oferecidas pelos materiais com as suas próprias intuições, ansios, desejos... Tudo isto, para Swanwick, fomenta como em nenhum outro lugar o refinamento da compreensão sobre os elementos da linguagem.

Tais proposições dialogam em muito com os princípios filosóficos e curriculares desenvolvidos, por exemplo, por Hans-Joachim Koellnutter e Violeta Gaínza. Em Koellnutter, a improvisação assume lugar central no desenvolvimento curricular justamente por proporcionar essa compreensão mais profunda e ampliada. Ao improvisar, segundo o autor, os estudantes têm a chance de articular as dimensões técnicas e práticas, o âmbito dos conceitos e o âmbito das vivências concretas, o que desencadearia uma efetiva apropriação/internalização dos conteúdos trabalhados. Violeta Gaínza endossa tal perspectiva. A autora defende vigorosamente a potência dos jogos de improvisação enquanto ferramenta pedagógica — acrescentando, em relação ao já exposto, a necessidade inadiável

de que práticas exploratórias e criativas façam parte dos currículos de formação docente. Em seus termos, para que esteja apto a mediar processos criativos e inventivos junto aos seus alunos, é essencial que o próprio professor seja atravessado por tais experiências, ~~(seja na formação)~~ tanto na formação inicial quanto na continuada.

~~A partir de todo o exposto, e com vistas a ilustrar a apropriação que faço de tal conjunto de propostas, passo a sugerir uma atividade voltada à formação docente. Trata-se, na verdade, de um projeto composto por diversas etapas e que se propõe a articular apreciação, criação e performance por meio das músicas corporais.~~

A partir de todo o exposto, e com vistas a ilustrar a apropriação que faço de tal conjunto de propostas, passo a ~~(sugerir)~~ descrever uma proposta a ser desenvolvida com crianças do 5º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta de composição musical coletiva, de caráter especificamente instrumental — ou seja, sem que haja versos ou letras a serem cantadas. Tal processo se inicia pela apreciação de um vasto conjunto de estilos musicais marcadamente instrumentais, com peças provindas do jazz ao chorinho, do funk à música de concerto. Já aqui, vislumbra-se uma ampliação dos horizontes dos estudantes: ao serem provocados a pensar sobre os impactos causados por cada peça (em termos de ideias, sentimentos, sensações...), eles já vão tomando mais consciência dos atributos expressivos e comunicativos dos elementos musicais em si, independentemente de versos e letras.

12

Em paralelo aos exercícios de apreciação e discussão, diversos jogos de improvisação vão sendo propostos ao longo das aulas, cujo intuito é estimular a turma na investigação de possibilidades e nuances — de timbres e texturas, de andamento e dinâmicas.

Tais jogos vão sempre sendo registrados em áudio e vídeo, sendo que a apreciação crítica de tais registros, bem como a retomada das ideias e a nova realização das propostas, são parte essencial do processo. Durante tais audições coletivas, o docente e os estudantes vão, juntos, "recontando" e "separando" ideias que apareceram nas improvisações e que demonstram possível potência para maiores desenvolvimentos: estruturas, motivos rítmicos e melódicos, pausas inspiradas, mudanças abruptas de andamento etc.

A última etapa do projeto envolve, justamente, o trabalho com esse "banco de ideias" que foi sendo criado. Sendo retomadas e reelaboradas, tal repertório criado pelo grupo serve como base para um processo sistemático de composição coletiva — uma composição a ser compartilhada futuramente com as demais turmas da escola e com a comunidade escolar.

Tal projeto ilustra, penso eu, as ricas e múltiplas interfaces entre as modalidades de composição, apreciação e performance: a forma como cada uma nutre e alimenta as demais, ensejando um processo formativo extremamente rico e significativo a todos os envolvidos.

Autôres que discutem a legislação educacional no Brasil são praticamente unânimes num ponto: as múltiplas alterações sofridas por nossa legislação ao longo das últimas décadas mostram uma dinâmica complexa feita de avanços e recuos, de conquistas e perdas. Aspecto que fica ainda mais evidente no que diz respeito às linguagens artísticas (e, em seu seio, à música), cuja própria permanência nos currículos escolares vive constantemente sob ameaça.

É nesse contexto mais amplo que devem ~~ser~~ se dar as reflexões em torno da BNCC: buscar apreender em que medida ela contribui para a consolidação da educação musical escolar e/ou aprofunda dilemas e desafios já longevos e imputados pelo campo.

Num artigo publicado já em 2018, Rosa Savelberg investiga as possíveis desconexões da promulgação da BNCC para o ensino das artes na escola. Especificamente, ela busca contextualizar a BNCC, em seus aspectos estruturais e organizativos, com o documento que até então constituía a referência mais difundida em termos de orientação curricular, qual seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs (Brasil, 1997). E, em diversos aspectos, a autora já antevia desdobramentos não muito promissores...
Dentre outros pontos, ela destaca: o reduzido espaço conferido pela Base Nacional às linguagens artísticas, que ocupavam, nos PCNs, um percentual de páginas bem mais considerável e equivalente em relação às demais disciplinas; aponta, ainda, que as orientações da Base mostram um sentido de progressão das aprendizagens muito mais difuso e impalpável — na linha da afirmação,

O conjunto de conteúdos e procedimentos seguidos pelos Parâmetros expunham de modo muito mais evidente a progressiva complexidade das aprendizagens esperadas ao longo dos diferentes anos de ensino.

Olga de Oliveira e Mauna Penna (2019) também traçam relações de aproximação e/ou tensões entre diversos dispositivos legais, contribuindo para o ponto ora abordado. As autoras relatam que os PCNs, enquanto "parâmetros", não tinham o poder de lei conferido pela BNCC. Ainda assim, destacam que os PCNs ofereciam uma discriminação das quatro linguagens a serem contempladas na escola (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro), conferindo a cada uma delas um espaço próprio no documento. Nesse movimento, avançavam em relação ao gênero "ensino de Arte" contido na LDB/96, oferecendo — ao menos potencialmente — a possibilidade de superação da histórica predominância das artes visuais nas práticas escolares.

Ao empregar a BNCC, o diagnóstico de Oliveira e Penna (2019) aponta igualmente para paisagens não muito animadoras. Se no âmbito dos Parâmetros as Artes foram tomadas como "área de conhecimento" com conteúdos próprios, na BNCC passam a ser lidas como "componentes" das Linguagens. Ademais, as distintas linguagens artísticas, cada qual com metodologias, epistemologias e processos avaliativos próprios, são dadas como "unidades temáticas" pelo documento... Essa redução das modalidades da Arte a algo próximo à ideia de "tema" é interpretada pelas autoras como enorme perda para o campo das artes, mesmo em relação às indefinições e ao caráter meramente propositivo dos PCNs.

Um outro aspecto destacado pelos dois artigos anteriormente mencionados diz respeito à proporcionalidade das "Antes integradas" feita pela BNCC. Na luta das autônomas, ao sugerir tal como está posto no documento a integração das linguagens, a BNCC carrega, em sua própria estrutura organizacional, elementos que favoreçam a manutenção da polivalência no ensino das artes. Trata-se de uma corrente na educação musical. Em seus estudos, Sérgio Figueiredo vem apontando que as ambiguidades e imprecisões dos termos legais e infra-legais seguem mantendo obscuras e esfumadas as diferenças entre "interdisciplinaridade" e "polivalência". Para o autor, ainda que a palavra "polivalência" tenha sido suprimida da legislação, novos documentos de normatização e orientações curriculares permitem interpretações extremamente díspares em relação a como as artes devem ser operacionalizadas pelos municípios isolados. Um quadro que a BNCC, longe de resolver, segue aprofundando.

O conjunto de elementos acima elencados — diminuição do espaço dedicado às artes pelo documento, baixo nível de progressão das habilidades pretendidas, abaixamento das modalidades a "temas" de estudo, exatidão de práticas polivalentes possivelmente assumidas numa integração superficial e aliçada — segue um quadro de extremas dificuldades e desafios se pensarmos, por exemplo, num professor que atua no fundamental I: como desenhar um currículo coerente, e projetar práticas de avaliação significativas, a partir de tais subsídios? Tal quadro pode assumir contornos

ainda mais dramáticos quando pensamos nas dinâmicas do Ensino Médio. Conforme destacado por Michael dos Santos

(2019), se no ensino fundamental as modalidades artísticas são vistas como "unidades temáticas", no Ens. Médio o ensino de artes se encontra totalmente diluído em meio às Línguas e às suas mais amplas habilidades e competências... Nesse sentido, a não explicitação de objetos de conhecimento a constituir o trabalho com as línguas e o foco num "saber-fazer" de cunho pragmático e instrumental — elementos já presentes na BNCC em relação ao ensino fundamental, mostram-se ainda mais exacerbados em relação ao Ensino Médio.

De todo, temos um quadro visivelmente delicado e desafiador para o ensino das artes em nosso país — e, dentro delas, para a educação musical. Um quadro, contudo, que não deve nos imobilizar e desmotivar. Em artigo publicado na Revista MEB, Andréa Cavalcini Franca (2020) aborda justamente os descaminhos da educação musical frente à proposta da BNCC, com foco nas incongruências e inconsistências do documento em relação à primeira infância e à educação infantil. Finaliza o texto, contudo, afirmando o município como campo sempre aberto à disputa: um espaço que sempre oferece "brechas" possíveis para uma atuação crítica e criativa do docente de música. Inspirado na autora, finalizo minha reflexão também nesse sentido: que façamos de cada escola, de cada sala de aula, de cada disciplina na formação docente, um espaço reflexivo e criativo — um espaço que, não ficando "amarrado" aos 11

aspectos estreitos e limitadores sugeridos pelos
termos legais, proponha a todos os participantes uma
experiência profunda, autoral e poética com o universo de sons
e silêncios que nos rodeia.

18