



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

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

CÓDIGO: 636

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.

Ponto 5

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 apresenta alguns retrocessos em relação aos seus princípios e organização comparada com a versão anterior de 2016. De acordo com Del Ben e Pereira (2018) após o impeachment houve o encerramento do diálogo com a comunidade acadêmica, o que resultou na retirada de pontos importantes que favoreceriam a música nas escolas de educação básica. Segundo os autores o retrocesso começou na definição de música que passou de "expressão humana" para "expressão artística", além do acréscimo da expressão "sensibilidade subjetiva". Conforme alerta Franca (2020), a alteração atribui um caráter subjetivista e enfraqueceu epistemologicamente a música como área do conhecimento, com metodologias e referenciais próprios, e necessidade de formação específica.

Conforme salienta Figueiredo (2023) a BNCC teve a oportunidade de trazer clareza sobre a formação dos professores de música, e, por fim encerrar a polivalência do ensino de arte que perdurava em muitas redes de ensino desde a lei 5.692/1971, porém, a versão homologada suprimiu qualquer menção à formação especializada, deixando um brecha para continuidade da polivalência. Segundo Oliveira e Pena (2022) esse espaço e ambiguidade na lei faz da arte na escola um "significante vazio", que por esse motivo é alvo de constantes lutas e disputas de espaço.

Cinda sobre os princípios da BNCC, Oliveira e Santos (2024) chamam a atenção para as habilidades socioemocionais que integram o documento. Segundo os autores, isso revela um viés individualista e mercadológico da formação dos estudantes. Oliveira e Santos (2024) também alertam sobre o caráter colonial de alguns objetos de conhecimento, que hierarquizam alguns saberes em detrimento de outros. Sobre esse ponto, Pereira (2023) pontua que na lista de "Elementos da Linguagem" propriedades como altura, timbre, duração, são isolados da corporeidade, elemento que é essencialmente integrado nas músicas de cultura popular típicas de várias regiões do Brasil. Nesse mesmo sentido, o estudo da "notação não convencional", já automaticamente coloca a partitura tradicional como regra e convenção, fazendo distinção de relevância entre as formas de grafia da música, de acordo com Pereira (2023), o que revela uma visão conservatorial e eurocêntrica da música.

Tanto Franco (2020) quanto Pereira (2023) alertam que em sua estrutura a BNCC é muito mais um currículo do que uma base, devido ao seu caráter prescritivo que prejudica a autonomia docente e a contextualização do ensino. A forma como está estruturada a BNCC, conforme Pereira (2023), reflete priorização de uma área da arte sobre as demais, provocando principalmente pelo deslismo semântico

de "arte" para "artes visuais". Essa característica (3) se expressa na separação das linguagens por unidades temáticas. O acréscimo da unidade temática "artes integradas" também foi alvo de críticas da área da educação musical. Segundo Figueiredo (2023) essa unidade pode representar a volta da polivalência. Como forma de eliminar esse viés Oliveira e Pena (2020) apresentam o caso do estado de Paraíba, em que as "artes integradas" foi suprimida do currículo estadual. Com isso as autoras salientam sobre a importância dos professores de música ocuparem os espaços de decisão para defender os interesses da área em vários âmbitos.

Apesar das várias críticas, Franco (2020) lembra que a BNCC é um "arranjo possível", e que é na escola, ~~po~~ por intermédio do trabalho dos professores que ela ganha vida. Logo a BNCC do Ensino fundamental, se materializa na sala de aula. A arte na Base do ensino fundamental é um componente curricular autônomo, diferente do ensino médio que está ligado às linguagens junto com língua portuguesa e educação física. Ela está subdividida horizontalmente em unidades temáticas: artes visuais, música, teatro, dança e artes integradas. Cada unidade tem suas habilidades que possui um enunciado

4
e uma sigla. São essas siglas que vêm demarcadas nos livros didáticos distribuídos no programa Nacional de livros didático (PNLD).

Para o trabalho nas escolas com a BNCC, Franco (2020) sugere a inversão da lógica. Em vez de planejar a aula, partindo de um objeto de conhecimento da lista da Base, ela indica começar a partir de uma prática musical potente significativa para os alunos e só então buscar na BNCC qual das habilidades foram trabalhadas. No sétimo ano do ensino Fundamental é possível partir de uma atividade de escuta criativa, conforme orienta Lopes (2023), onde os alunos são convidados a compor sobre um tema, e depois ouvir a música de um compositor sobre esse mesmo tema, e então refletir sobre ela a partir de perguntas provocadoras. As respostas são socializadas em grupo, em um outro momento os alunos são estimulados a escrever a partitura da música apreciada em pequenos grupos, e socializar suas partituras para a turma. Essa atividade trabalhou vários elementos da BNCC, como por exemplo a notação não convencional, exploração sonora, criação. Essa atividade músico-pedagógica também engloba as dimensões

18

do conhecimento em arte como a fruição,
crítica e reflexões.

5

No entanto, para que o professor seja capaz de fazer a inversão proposta por Franco (2020) e analisar criticamente a BNCC e outras orientações curriculares, é necessário uma formação inicial e continuada que se preocupe em fazer pensar sobre os aspectos legais que regem e interferem na profissão docente. De acordo com Figueiredo (2023), é a partir desse conhecimento que se pode fazer a análise e os enfrentamentos em prol de uma educação musical escolar significativa para os estudantes.

Ponto 6

Os métodos ativos foram desenvolvidos a partir do século XX com base em uma mudança de paradigma de uma educação para poucos, que privilegiava a teoria e a técnica, para uma experiência musical ativa do estudante como porta de entrada para a aprendizagem musical, voltada para todos, e não para alguns considerados "talentosos" (Fonterrada, 2008).

Assim alguns músicos-pedagogos como Dalcroze, Kodaly, Orff, Schafer e Laynter desenvolveram, cada um ao seu caminho, forma de ensinar ativamente.

12

O pensamento desses educadores começa a chegar ao Brasil, a partir da década de 1950, conforme Figueiredo (2012). Nesse período há no país uma efervescência cultural e também educacional com as ideias a Escola Nova, o que favorece que vários educadores musicais brasileiros busquem nesses métodos inspiração para seu trabalho nas escolas de educação básica.

Dalcroze foi um dos pioneiros na busca de uma nova forma de ensinar música. Um pesquisador de sua prática, Dalcroze, percebeu que seus alunos tinham muita dificuldade de perceber o fluxo da música. Diante disso ele incorpora a movimentação corporal, para que os alunos sintam a música em seu corpo antes colocá-la em seu instrumento, criando a Rítmica que é uma das bases de seu método. (Mariani, 2012).

As ideias de Dalcroze influenciaram vários educadores brasileiros, um deles foi Sá Pereira. O educador iteroportano, de acordo com Fernandes (2016), era um entusiasta do esconismo no Brasil e se engajou nas lutas pela melhoria da qualidade da educação pública. Uma das bases de sua forma de ensinar é a localização em que os estudam-

tes eram princípios da visão para se localizar no instrumento através dos outros sentidos. Essa prática ajudava na leitura posteriormente, pois o aluno não precisaria olhar para o instrumento para tocar, mantendo sua visão na partitura.

Outro músico-pedagogo que encontrou a ressonância nas escolas brasileiras foi Kodaly. De acordo com Silva (2012) o método de Kodaly tinha centralidade na voz, que através do canção folclórico de seu país fazia com que os estudantes tivessem uma experiência ativa com a música através do canto coletivo. Suas estratégias de ensino envolviam a solmização (do-mi-re), manesolfa e a silabação rítmica. Essas ferramentas podem ser observadas na implementação do Canto orfeônico no Brasil como política nacional de ensino de música. Conforme ~~Marli~~ Silva (2012), Marli Lúcio, educadora brasileira, também incorporou muito do método de Kodaly em sua prática em sala e formação de professores.

O instrumental Orff é um grande protagonista em várias escolas brasileiras. Junto dele o método Orff, o conceito de música elementar também se tornou parte da rotina das aulas de música.

Nessa perspectiva os alunos são estimulados a criar e experimentar objetos sonoros desde o início, nas primeiras aulas.

De acordo com Bonna (2012), o Instituto Criff capacitou uma legião de educadores musicais, que implementam seus princípios na escola.

Os músico-pedagogos apresentados até agora são considerados de primeira geração (Fontenla 2008). Eles tiveram suas propostas voltadas principalmente para a performance. Com o advento da música contemporânea, educadores deslocaram seu foco para a criação e escuta ativa. Dentre eles está ~~o~~ Murray Schafer. Segundo Fontenla (2012) suas ideias estão muito mais para uma filosofia do que para uma proposta pedagógica. Segundo a autora, o foco de Schafer era refletir sobre a influência da paisagem sonora sobre a vida das pessoas, e se colocava de maneira crítica sobre isso. A Ecologia acústica era uma preocupação de seus estudos e composições. Ele veio várias vezes ao Brasil ministrar cursos e palestras e teve várias obras traduzidas para português, o que ~~confluen-~~ciou a enraizamento de suas ideias no Brasil, tanto que muitos currículos escolares trazem o termo "paisagem sonora" como conteúdo musical.

Os métodos ativos foram criados em realidades muito diferente do Brasil, com origem em uma outra tradição musical. E respeito disso, Penana (2012) chama a atenção sobre a relevância desses métodos ainda hoje para a educação musical, mas ela também evidencia que não se pode aplicar esses métodos de forma instantânea. Para que os métodos ativos façam sentido para as escolas de educação básica no Brasil, é necessária a mediação do professor, que deve ser de caráter crítico-reflexivo.

Nesse viés as estratégias devem se adaptar a realidade estrutural das escolas, que nem sempre conta com um conjunto de instrumentos Orff. Também tem que se pensar no repertório, que precisa encontrar eco nos alunos e ajuda-los a compreender a riqueza da diversidade da música brasileira. Só a partir da ação crítico-reflexiva do professor que os métodos ativos encontraram e podem encontrar relevância na realidade Brasileira.

A apreciação, a criação e a prática interpretativa são atividades musicais que são experienciadas diretamente por quem faz música e quem a estuda. De acordo com Swanwick (2003) Franco e Swanwick (2002) é através delas que é possível o desenvolvimento da compreensão musical, e por elas que se pode mensurar o nível dessa compreensão.

Foi pensando na integração desses conceitos que Swanwick desenvolveu o modelo C(L)A(S)P. Essa sigla representa que a Composição, a Apreciação e a Performance são as atividades centrais, enquanto os estudos acadêmicos (L) e a Técnica (S) são acessórias, e estão entre parêntese.

Segundo Franco e Swanwick (2002) essas atividades se retroalimentam. Compor auxilia na compreensão para Apreciar e Performance, assim como Apreciar oferece elementos que enriquece a Composição e a Performance. Ouvir a obra de outros compositores auxilia na sua composição e a ~~ouvir~~ apreciar.

A composição segundo Franco e Swanwick (2002) se caracteriza pela escolha de materiais, e organização dos mesmos. Os autores pontuam

18

11
que é importante na composição e observar os significados expressões empregados nela, e não compará-la com padrões estéticos.

A apreciação, por sua vez, pode ser de duas formas, segundo Franco e Swanwick (2002). A primeira como meio de verificar a composição e performance, e a segunda como fim, que exprime a apreensão dos materiais sonoros, a expressividade musical e a forma.

A performance, que completa a tríade central do Modelo, segundo Franco e Swanwick (2002) demonstra a capacidade de manipulação dos objetos sonoros a partir de uma expressão e forma já estabelecida. Os autores observam que na performance a técnica não pode ser um obstáculo, pois assim pode mascarar a compreensão musical. Portanto quanto mais acessível tecnicamente for a obra melhor a capacidade do estudante de demonstrar a sua real compreensão.

Pensando na integração dos conceitos de apreciação, criação e prática interpretativa e sua indissociabilidade na prática de ensino de música, tem-se o conceito de Musicalidade Abrangente. De acordo com

18

Alvez 2016, a excessiva fragmentação em busca do aprofundamento compartimentou esses conceitos que passaram a ser trabalhados de forma separadas. A Musicalidade Librante vem com a proposta de reunir esses conceitos em prol da potencialidade que eles tem no seu fundamento, pois a música é totalidade desses três, que acontecem de forma indissociada na prática.

Um exemplo da prática da Musicalidade Librante ~~acon~~ foi exposto por Souza Junior (2017) que trouxe a realidade da Orquestra de Barra Mansa. Segundo o autor a proposta envolve várias instâncias. Na escola os alunos tem aula de iniciação musical. Há também concertos didáticos. Para os alunos que se interessam existe a prática musical na orquestra.

O gênero musical é o jazz, que tem por sua essência a improvisação.

Aqui os alunos criam seus solos (criação) e ouvem os demais tocando e a si mesmo (apreciação), além de tocar uma

base pré-estabelecida (prática-interpretativa). 13

Assim a integração da apreciação, a criação e a prática interpretativa engajam os estudantes que passam a ver sentido no todo musical que se aglutinam na perspectiva da Musicalidade abrangente.