



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

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

CÓDIGO: 658

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.

as conhecimentos escolares, o que pode contribuir para a atenuação das desigualdades educacionais.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seu artigo 210, estava prevista a elaboração e implementação de uma base nacional comum curricular voltada para o contexto brasileiro. De fato, as desigualdades educacionais entre as escolas do Brasil eram (e ainda são) consideráveis, principalmente entre as escolas que atendem as classes populares e as escolas que atendem as elites.

Pergunta referente ao ponto 5:

Resposta referente à pergunta do ponto 5:

Pode-se definir uma base nacional comum curricular como uma política pública educacional que tem como objetivo organizar os currículos escolares de uma nação, a fim de que haja um padrão na oferta de conteúdos de um mesmo ano de escolaridade de todas as escolas públicas e particulares, produzindo, dessa forma, uma homogeneidade curricular.

Vale ressaltar que países, como a Austrália, Inglaterra e Japão estabeleceram bases nacionais curriculares ~~para~~ na tentativa de democratizar a qualidade do ensino, mesmo em escolas situadas em contextos culturais diferentes.

Nesse contexto, as bases nacionais curriculares buscam, pelo menos teoricamente, democratizar a educação na sua esfera curricular, estabelecendo instrumentos que contribuam que os estudantes das diferentes escolas de um país, tenham igualdade no acesso ao conhecimento escolar, o que pode contribuir para a atenuação das desigualdades educacionais.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seu artigo 210, estava prevista a elaboração e implementação de uma base nacional comum curricular voltada para o contexto brasileiro. De fato, as desigualdades educacionais entre as escolas do Brasil eram (e ainda são) consideráveis, principalmente entre as escolas que atendem as classes populares e as escolas que atendem as elites.

Em 2015, é estabelecido o Plano Nacional da Educação, com 10 metas que visavam propor ações práticas para a melhoria da educação básica brasileira. É interessante ressaltar que, das dez metas, quatro discutiam sobre a implementação.

Destarte, o ministério da Educação começou a elaborar a base, em parceria com a sociedade civil, que contribuiu com ideias. Finalmente, em 2017, o texto final da Base Nacional Comum

~~Finalmente, em 2017,~~

Curricular foi apresentado à sociedade.

Nacional

Tal texto sofreu várias críticas. A Associação Brasileira de Pesquisa em Educação (ANPed) emitiu nota, afirmando que o texto fora modificado, diminuindo o caráter crítico do documento. Por exemplo, menções à identidade de gênero e à sexualidade foram retiradas na versão final.

A citada associação também critica a proposta de atividades centradas em competências, o que poderia gerar um neotecnicismo, pensado para formar tão somente trabalhadores para o mercado de trabalho, ignorando uma formação humana e integrada.

~~Nesse contexto de críticas, talvez a mais onerosa~~

Nesse contexto, talvez a crítica mais onerosa tenha sido tecida contra a diminuição da carga horária obrigatória de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, que cediam espaço para eletivas e para a nova matéria denominada Projeto de Vida, que ninguém sabe ao certo do que trata.

Dentro desse contexto apresentado, está a música. Vale ressaltar que a Lei 13.276 de 2017 indica que a música é uma das linguagens artísticas que compõe a disciplina de Arte. Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) não entende que a música seja uma matéria independente, mas discute sobre ela no decorrer de seu texto.

A BNCC está organizada ~~em~~ naquilo que pode ser denominado blocos. ~~Primeiro~~ No primeiro, ~~é apresentada a~~ a BNCC é apresentada, bem como a sua história, princípios e objetivos. Nos outros três, há um detalhamento dos conteúdos a serem ensinados ~~em~~ na educação infantil, ^{no} ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio.

Na educação infantil, a BNCC não apresenta disciplinas. Concordando com os princípios da educação infantil compartilhados por autoras como Lea Teiba (Unirio) e Patrícia Corsino (UFRJ), a BNCC propõe uma educação infantil centrada em experiências, com o objetivo de promover a socialização por meio de atividades lúdicas.

Para organizar essas experiências, seis áreas foram pensadas para a educação infantil. Uma delas é denominada Traços, cores, sons e formas. Nessa área a música aparece direta e indiretamente, mas sempre em contato e diálogo com ^{as} outras linguagens artísticas.

Por exemplo, existem objetivos dentro dessa área que indicam a necessidade da criança ter contato com diferentes fontes sonoras; experimentar brincadeiras musicais; produzir sons, inclusive, com o corpo, entre outras experiências concernentes ao campo musical. 18

As experiências musicais previstas para a educação infantil pela BNCC estão de acordo com os pressupostos de autoras como Lúdy Mignone e Teca de Alencar Brito, que expõem sobre a importância da ludicidade na iniciação musical de infantes. Todavia, considerando a importância da música para o desenvolvimento humano, argumenta-se que o espaço dado para atividades musicais na BNCC é ínfimo.

No ensino fundamental, já existe uma separação mais bem delimitada entre a música e as outras linguagens artísticas. Dentro do contexto musical, emergem objetivos relacionados às materialidades (manipular e experimentar diferentes fontes sonoras), à linguagem e registro musical (registrar diferentes músicas usando métodos convencionais e não convencionais de notação), à criação (atividades de composição, improvisação e arranjo), à prática vocal e instrumental (a ser efetuada em conjunto) e à contextualização (entendimento de como a música prepara a sociedade, em seus contextos local e nacional).

Argumenta-se que o espaço da música na BNCC para o ensino fundamental também é insuficiente. Semelhantemente, uma base, que deveria ser nacional, ~~por~~ não parece considerar ~~as~~ as diferenças estruturais entre as diferentes escolas brasileiras, as quais algumas possuem salas de instrumentos, enquanto outras sequer têm água encanada.

Por fim, a música no ensino médio é citada apenas uma vez, quando é listada ~~juntamente~~ juntamente de outras linguagens artísticas. Não há indicação de conteúdos ou de objetivos educacionais musicais para uma etapa da educação. Provavelmente, 18

isso ocorre porque existe uma percepção que o objetivo do ensino médio é capacitar para o mercado de trabalho formal e preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesse contexto, a música cede espaço para disciplinas mais voltadas para esse fim.

Finalizando a questão, indica-se algumas características da música na BNCC: 1) não é percebida como disciplina; 2) é muitas vezes, relacionada com outras linguagens artísticas, produzindo uma interdisciplinaridade que lembra a Lei 5692/71; 3) aparece infimamente, desconhecendo a importância da educação musical para a sociedade; 4) ignora diferenças regionais e estruturais entre escolas e 5) não indica que o professor ministrante deve ter formação superior em música, o que pode fragilizar a ministração dos conteúdos. Seria interessante que esses pontos fossem revisados em possíveis futuras alterações, o que poderia fortalecer a educação musical nas escolas.

Resposta referente à pergunta do ponto 6:

Diferentes obras ~~da BNCC~~ do campo da educação musical, como Pedagogias musicais brasileiras (Teresa Okamoto e Beatriz Hani), De temas e fios: um ensaio sobre música e educação (Janisa Fontenrada) e Educação musical no século XX (Emerlinda Paz) traçam ~~panoramas~~ ~~histó~~ um panorama histórico, teórico e metodológico das principais metodologias ativas desenvolvidas a partir do século XX.

Antes da produção dessas metodologias, a música, no contexto ocidental, era ensinada ~~dentro~~ seguindo o modelo dos conservatórios europeus. Regina Fância Simão dos Santos, no livro ~~de~~ música, cultura e educação, descreve que esse modelo conservatorial tinha algumas características: 1) o professor era visto como o único detentor do conhecimento, enquanto os estudantes eram concebidos como tábulas rasas; 2) o conteúdo era o mais importante no processo de ensino e de aprendizagem. Não havia qualquer adaptação curricular para estudantes com dificuldades; 3) havia ~~uma~~ grande foco no ensino da partitura, percebida como a única forma de se notar música; 4) tinha como objetivo formar virtuosos, dentro dos critérios euclidianos; e 5) consideravam o estudante como um ser passivo no processo de aprendizagem.

Atualmente, com o desenvolvimento de pesquisas na área da Psicologia da Aprendizagem, ^a ~~essa~~ forma ~~conservatorial~~ tradicional de ensino passou a ser questionada. O psicólogo ~~seu~~

Edouard Claparède constatou que o aprendizado não é uniforme, mas pelo contrário, cada faixa etária tem formas específicas para aprender. À guisa de exemplificação, crianças aprendem melhor por meio da alimentação corporal e de atividades lúdicas. Essas descobertas abriram espaço para a transformação na forma em que se pensava educação de uma forma geral, inclusive, na educação musical, proporcionando o surgimento

~~Metodologias~~ de pedagogias musicais ativas, ou seja, que diferentemente da concepção conservatorial, vislumbravam o aluno como um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem. Se ele é um ser ativo, o seu estágio de desenvol- 18

vimento cognitivo deve ser considerado na elaboração de currículos, planejamentos e atividades.

Assim sendo, as pedagogias ativas se diferenciam do modelo conservatório por 1) considerar o estudante, ~~seu~~ ~~seus~~ seus interesses e seu desenvolvimento cognitivo como extremamente relevantes no ~~ensino~~ processo de ensino e aprendizado de música; 2) perceber o estudante como figura central desse processo. Assim sendo, não é ele que se adapta ao conteúdo, mas o conteúdo que se adapta a ele (se necessário for) e 3) o ensino da simbologia musical, apesar de continuar sendo relevante, deixa de ser central no processo.

~~Não se ignora pedagogias ativas produzidas por renomados autores, como Edgar W. Hems, Shinichi Sugiki,~~

Segundo Marise Fontinada, após a quebra paradigmática fomentada pelos avanços da psicologia da aprendizagem, surgem duas gerações de educadores musicais. A autora chama de geração porque são educadores que propuseram propostas de ensino de música e que nasceram dentro de um limite de tempo que pode ser considerado uma geração. Além disso, educadores da mesma geração ~~Além disso~~ ~~possuem~~ possuem características de ensino semelhantes.

Na primeira geração, as pedagogias musicais eram ativas, em contraponto à filosofia conservatória. Não abandonaram o ~~ensino~~ ensino da partitura, ~~mas~~ nem a música de concerto, mas produziram didáticas diferenciadas para a época, a fim de o ensino de música ser aprendido, principalmente pelas

brancas, de uma forma mais significativa. Exemplos de educadores musicais da primeira geração são: Emile Jacques Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki.

A segunda geração surge ~~de~~ após ter havido, no ^{fim do} século XX, de certa forma, uma nova ~~quebra~~ paradigmática em música, ~~causada~~ ^{1) por} uma exaustão no uso ~~dos~~ ^{do} tonalismo e modalismo, levando os compositores a pensarem em outras formas de organizar a escala ou até usar sons não convencionais; 2) ^o desenvolvimento da tecnologia e da eletrônica, o que culminou em novas formas de se produzir música, bem como ocasionou em novas possibilidades tímbricas; 3) pela ascensão da música ~~de~~ ^{de} ~~avanzada~~ ^{de} pós-moderna, que se organiza de forma diferente da música de concerto.

Esses aspectos acabaram produzindo uma "nova música", diferente do repertório usado nas ~~nas~~ propostas dos educadores musicais da primeira geração. Então, portanto, necessário produzir novas pedagogias para atender uma nova música, que, não necessariamente, tem tonalidade, pulsação, notas musicais etc.

As propostas ~~das~~ ^{de} educadores musicais da segunda geração têm em comum o uso de fontes sonoras não convencionais, ou seja, qualquer objeto pode ser usado para se fazer música. Outra característica é o uso de notações musicais não convencionais, tendo em vista que a partitura nem sempre é suficiente para se ~~se~~ ^{se} escrever músicas pós-modernas e experimentais, que é o repertório principal dessa geração. São exemplos de e - 1 f

educadores musicais da segunda geração: John Paynter, Murray Schafer, George Self, George Popena.

A ~~pesa~~ ~~quiza~~ de se estabelecer um recorte, esse texto apresentará resumidamente a proposta de Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Carl Orff e Murray Schafer, tendo em vista que suas obras influenciaram bastante as pedagogias musicais criadas no Brasil.

Após estudar os escritos de Edouard Claparède, o compositor e professor suíço Jacques Dalcroze, ~~insatisfeito~~ insatisfeito com os resultados do ensino tradicional de música que obtinha com seus estudantes no Conservatório de Genebra, pensou em atividades musicais que também envolvessem o uso ~~corpo~~ da movimentação corporal, a fim de ~~se~~ formar músicos mais ativos e menos "mecânicos".

Suas descobertas culminaram na proposta conhecida como euritmia, ou seja, a movimentação corporal musicalmente estimulada a fim de se ensinar conceitos musicais.

Seu método tem como base três fundamentos: a rítmica, que é um movimento livre, não determinado; a improvisação, que surge de movimentos corporais musicalmente estimulados e visa promover a criatividade e; solfejo, ou seja, os elementos musicais de um solfejo (ritmo, divisão, escala, compassos, intervalos) são experienciados previamente, ~~antes da música~~ por meio de atividades corporais, antes de a música ser, de fato, solfejada.

No contexto húngaro, Zoltan Kodály também contribuiu com novas propostas de ensino. Após a Hungria conseguir

independência do Império Austro-Húngaro, Kodály, juntamente com Béla Bartók, empilhando uma pesquisa etnomusicológica nas regiões camponesas da Hungria, a fim de resgatar as canções tradicionais do país, ~~as~~ ~~ofuscadas~~ ~~durante~~ antes da independência.

Kodály logra êxito em sua pesquisa e percebe que as músicas tradicionais húngaras eram, em sua maioria, estruturadas na escala pentatônica, iniciando pela terça menor descendente. Ele então organiza um material didático para ensinar essas músicas tradicionais.

Sua proposta é centrada no canto. Ele ensinava divisão por meio de uma silabação rítmica característica Ta Ti Ti Ti Ri Ti Ri. Outra característica é o uso do do móvel e da manossolfa. Os primeiros exercícios e canções eram pentatônicas, para preparar a aprendizagem das músicas húngaras. Posteriormente, músicas mais complexas eram adicionadas.

A partitura também poderia ser simplificada, para se facilitar o solfejo. Bilha, bilha estulinha, por exemplo, poderia ser escrita sem pontos

4/4 d d s s l l s f f m m r r d

O compositor alemão Carl Orff verificou uma lacuna no que se refere a arranjos para se ensinar música em escolas. Nesse contexto, elaborou um conjunto de cinco livros com arranjos para crianças tocarem em escolas, ~~com instrumentos~~

(12)
Liddy também propôs atividades com bandinhas musicais, que começavam com notação simplificada, partindo depois para a partitura. Essa prática musical coletiva pode ser uma referência ~~de~~ Off.

Na mesma linha de Liddy, estava Antonio de Alencar de Sá Pereira. Ele também foi influenciado por Palauze e propôs diferentes atividades lúdicas de ensino de Física. Em seu livro, *Psicotécnica do Ensino Elementar de Física*, contudo, ele também indica ter sido influenciado pela ~~organização~~ Taylorismo, que busca ~~aplicar~~ medir a eficiência do trabalho por meio de testes. Isso cria uma proposta paradoxal: por um lado, ele valorizava a ludicidade, de outro, selecionava os estudantes mais aptos por meio de testes.

No contexto do governo Vargas, o maestro e compositor Heitor Villa-Lobos ~~por~~ implementou uma proposta muito semelhante a de Off, Kodály. Com o objetivo de desenvolver ideais nacionalistas e círios na nação, ele desenvolveu o material didático e geriu o Projeto Nacional de Canto Orfeônico.

A proposta era centrada no canto, com um repertório formado por músicas brasileiras de tradição oral, marchas e hinos. ~~A proposta de Villa-Lobos~~ Ressalta-se que Villa-Lobos também usava monofonia, mas esta era mais simples do que a de Kodály. O projeto se extinguiu com o advento da Lei 5692/71.

Também centrado no canto, destaca-se o método de Gatti de Sá, pensado para musicalizar corais.

18

método

Essa proposta apresenta características inéditas, parecendo
 se menos inspirado em propostas estrangeiras: 1) facilitação
 da notação musical, para favorecer a prática do canto; 2) sila-
 bação rítmica característica ^{TA} ! ^{TA TI} ^{TA TITI TU} ^{TA TITI TU}; 3) ensino de
 noções de fonologia e estruturação musical.

Por fim, Hans Joachim Koebutter, músico alemão
 radicado no Brasil, trouxe propostas semelhantes as propostas
 da segunda geração.

Uma das suas máximas era: "o meu método é não
 ter método", ou seja, ele propunha oficinas de música centradas
 na experimentação, sem sequer processo definido, mas somente esti-
 mulando os estudantes, mediando a aprendizagem e ensinando
 o que os estudantes sentiam necessidade de aprender.

Finalizando a questão, argumenta-se que as propostas
 de educação musical estrangeiras influenciaram bastante nas
 propostas brasileiras. De alguma forma, as propostas brasileiras ~~podem~~
^{podem ser entendidas como} adaptações das pedagogias ~~brasileiras~~ ^{estrangeiras} à nova realidade, ~~na~~
 aos novos instrumentos musicais e ao novo repertório.

Mas, isso significa que não há nada de original no
 Brasil? Claro que há, principalmente nos contextos informais,
 no ensino de música nas escolas de samba, nas aldeias
 indígenas, nos quilombos, nos sambas de fundo de quintal,
 entre outros locais que ^{nos terrenos de candomblé} guardam a verdadeira
 essência do ensino de música brasileiro.

18

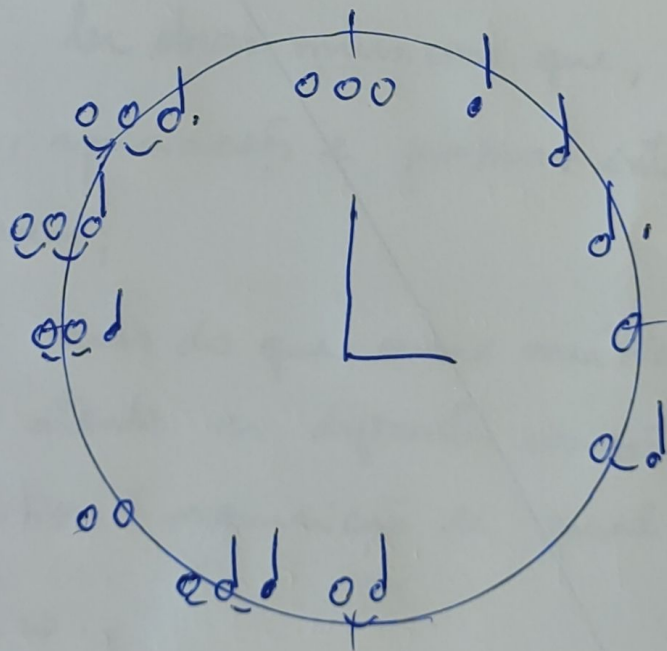
(14)

Que podemos utilizar essas formas de aprendizado informal, inclusive, na educação básica

Resposta referente à pergunta da 2ª ponto (9)

Uma aula de música pode ser não musical? Pode, caso o professor ministre atividades que fogem das experiências musicais de apurar, compor e tocar/cantar.

Por exemplo, em uma aula de música, um professor deseja ensinar sobre as figuras rítmicas e seus valores, poderia criar um relógio, no qual os números cederiam espaço para figuras musicais.



Apesar de ter figuras musicais, nenhuma experiência musical foi gerada pela atividade e, no final, tudo "virei matemática".

O livro "Ensinando música musicalmente", do professor inglês Keith Swanwick, ilustra que, infelizmente, muitas atividades ^{realizadas} ~~desenvolvidas~~ em sala de aula não desenvolvem experiências e habilidades musicais.

Segundo esse autor, no livro "Física, mente e educação", o ser humano se relaciona diretamente com a música por meio da ~~atividade~~ composição, da apreciação musical e da prática vocal/instrumental. Outras atividades, como a literatura de música e sobre a música, e a aquisição de técnica, são suportes para essas três experiências centrais.

Nesse contexto, essa teoria poderia ser representada pelo seguinte modelo: C(L)A(S)P, no qual:

C: do inglês composition: Se refere à qualquer atividade de criação musical, incluindo o improviso e o arranjo;

(L): literature: as obras musicais que, de alguma forma, auxiliem em composições, apreciações e práticas interpretativas mais conscientes e bem elaboradas;

A: audition: mais do que ouvir música. Refere-se à apreciação crítica, interessada e atenta as diferentes características de uma música;

(S): skill acquisition: aquisição de qualquer elemento técnico, seja prático ou teórico e

P: practice: prática vocal, instrumental ou mesmo de regência.

No modelo C(L)A(S)P, o (L) e o (P) estão entre parênteses pois apenas servem de apoio para as atividades principais, que são a composição, a apreciação e a prática interpretativa.

Essas três esferas devem ser pensadas de forma indissociável e interdependente, não somente em situações concretas em

sala de aula, mas também ~~está~~ no planejamento curricular e no processo de avaliação. (10)

Segundo Keith Swanwick, o objetivo do ensino de música é, entre outros aspectos, ^{apresentar} ~~desenvolver~~ ^{atividades} ~~capacidades~~ para que desenvolvam a musicalidade do estudante, fazendo-o superar um estágio de desenvolvimento e atingir um outro estágio superior. Esse desenvolvimento ocorre quando o ser humano experimenta a música diretamente e por meios diferentes: compondo, apreciando, tocando/cantando. Nesse sentido, a integração da apreciação, criação e prática interpretativa é uma condição sine qua non para que os estudantes de música se desenvolvam.

Um exemplo de como uma integração pode ocorrer foi pensado para o contexto dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo da unidade é que as crianças se desenvolvam musicalmente por meio do gênero musical "carnaval". Pensou-se em uma unidade formada por quatro aulas de 50 minutos.

Na primeira aula, o professor poderia fazer perguntas para instigar as crianças sobre o tema: Quem já brincou o carnaval? Alguém que já desfilou? Vocês têm uma escola de coração?

Após isso, mostraria vídeos de pessoas brincando o carnaval, ao som de marchinhas. Uma delas seria escolhida pela turma para ser ensaiada. A aula termina com todos aprendendo a letra e a melodia da marchinha.

Na segunda aula da unidade, os instrumentos de percussão já poderiam ser incorporados, e ensinados por repetição, sem necessidade da partitura. O arranjo poderia ser facilitado. (11)

17
tido, a fim de garantir que todos pudessem tocar. A segunda aula é dedicada ao ensaio da marchinha.

Na terceira aula, após mais ensaio, a turma com o professor podem sair pelo pátio da escola, cantando, marchando, tocando e brincando.

Na quarta e última aula, o professor pergunta se é possível mudar algo no arranjo da música, para incorporar outro gênero musical, como o funk, na batida da música. O professor deve deixar os estudantes criarem a contada, mediando caso seja necessário. No final da aula, espera-se obter um arranjo novo e criativo, diferente do inicial, feito pelos estudantes.

~~Para modo, etc~~