

BNCC e educação musical: muito barulho por nada?

Cecília Cavaliéri França
MUS Produção

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão sobre a repercussão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no contexto da educação básica em função de alguns pontos controversos no que tange à área de música. Destaca-se que a Base consiste de “um arranjo possível”, como expresso no próprio documento; assim sendo, o contraponto com outras perspectivas faz-se oportuno e necessário. Questiona-se a construção dos currículos de música a partir das matrizes de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Educação Infantil e de Habilidades dos demais segmentos, uma vez que estas apresentam problemas conceituais e metodológicos que podem vir a fragmentar e limitar a experiência pedagógico-musical. Por meio de uma proposta prática, pretende-se demonstrar como a experiência musical é multidimensional e, portanto, percorre e integra diversos pontos das matrizes propostas na BNCC.

Palavras-chave: BNCC. Educação musical. Currículo de música.

BNCC and music education: much ado for nothing?

Abstract

This paper proposes a reflection on the repercussion of the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC / Brasil, 2018) in the contexts of basic education owing to some controversial points regarding the field of music. It is noteworthy that the Base consists of “a possible arrangement”, as expressed in the document itself; therefore, taking other perspectives into account is opportune and necessary. It is suggested that teachers should engage in dialogue with the text of the BNCC, underpinned by the conception of music as a primordial human expression, as it has been consolidated in recent debates in the field. One can question the design of music curricula based on the matrices of Learning and Development Objectives, for Early Childhood Education, and Skills, in the other segments, since they present conceptual and methodological problems that may fragment and limit the pedagogical and musical experience. A practical proposal was formulated to demonstrate that musical experience is authentic and multidimensional, thus integrating several points of the matrices proposed in the BNCC.

Keywords: BNCC. Music education. Music curriculum.





Panelásson. Arquivo pessoal da autora.

De Brasília aos Brasis

É fato que a BNCC está fazendo bastante barulho. Desde o começo da discussão, vem repercutindo em diversas direções, como na formação dos alunos nas licenciaturas, na oferta de disciplinas, nas discussões e pesquisas de pós-graduação, na formação continuada, na revisão das matrizes de avaliação dos exames oficiais e concursos. À parte da academia, tem movimentado o meio editorial, com a produção de material didático, levantado formadores de opinião e alimentado mídias sociais.



Link para a Base Nacional Comum Curricular
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Enquanto isso, a onda segue em direção às escolas regulares, destino principal de todos esses esforços. No trajeto, o documento vai sendo modelado pelas disposições estaduais e municipais, pelo projeto político-pedagógico de cada escola, pelo programa do ano escolar, pelo planejamento da equipe e pelos ajustes de cada professor. Vai sendo filtrado e, dialeticamente, ampliado pela experiência, pela formação e pela visão de mundo dos envolvidos. Toda essa “mexida” pode ser considerada positiva, pois nos faz parar para pensar, quebrar a cabeça, brigar

com o papel, debater em reuniões, negociar com os colegas, pesquisar recursos e elaborar estratégias.

Finalmente, chega o momento de aterrissarmos em sala de aula e, fortuitamente, recuperarmos a espontaneidade da nossa prática, com um pouco mais de entendimento a respeito do que estamos fazendo. O documento curricular que as equipes de professores preparam nas respectivas escolas, por mais bem alinhado que seja à realidade daquele contexto, será ressignificado no dia a dia. Tudo o que foi pensado, dito e escrito será tonalizado pelas peculiaridades de cada turma, pelos humores dos alunos e até pelas efemérides e os noticiários do dia. Ou seja: a Base que saiu de Brasília é uma, e a que chega a cada canto do país é outra.

Então, a boa notícia é que a BNCC não é (quase) nada sem você, sem mim, sem cada um de nós! Grande parte do trabalho depende de nossas escolhas pedagógicas e musicais. Sabemos que há incontáveis maneiras de se fazer música e inúmeras tradições e práticas que entendemos como música – sons organizados de maneiras expressivas da nossa experiência no mundo. Mas, em meio a tão diversas sonoridades e respectivas formas de organização e tão diversos modos expressivos e seus significados simbólicos, entre tradição, novidade, cultura e subjetividade, expressão coletiva e pessoal, cada um de nós é único. **A música, que nos une como espécie, também nos individualiza como sujeitos.** Quem entra em sala de aula, enfim, somos nós, nossos alunos e a música que nos diz respeito.

Tenho percorrido debates, reuniões, cursos, conversas e também vasculhado a internet em busca de reflexões, propostas e experiências, procurando entender como todo esse movimento está repercutindo. Afinal, como a BNCC vem impactando os planejamentos e a prática da educação musical? Até que ponto esse impacto tem

sido produtivo, considerando-se os problemas observados no documento (estes serão comentados no decorrer do texto)? O que é relevante incorporarmos à nossa ação educacional e o que não vamos incorporar, justamente porque não agrega ao que já fazíamos?

Neste ensaio proponho uma reflexão a respeito de uma leitura, a meu ver, equivocada da BNCC e sobre alguns pontos também equivocados da proposta para a área de música. São ruídos e microfônias, incompreensões e simplificações arriscadas sobre o documento e sobre a própria música, os quais, somados, têm gerado ações educativas, de certa forma, anacrônicas.

Entre a natureza abstrata das matrizes e a natureza concreta das experiências musicais

O aspecto que tem me chamado mais atenção é que as matrizes de “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (OADs), no caso da educação infantil (p. 48), e as de Habilidades nos demais segmentos (p. 202-203, 208-209) estão sendo superestimadas a ponto de serem tomadas como “a novidade” a ser implementada. Muitos professores, na ansiedade (ou no desânimo) de terem que lidar com mais uma mudança na formatação das propostas curriculares, ou para irem “direto ao ponto” diante de um texto de 600 páginas, estão concentrando seus olhares nos códigos das matrizes. Será que a reforma almejada por toda essa empreitada se resume a etiquetar o fazer pedagógico com códigos de habilidades?

Colocar um código novo em uma antiga abordagem não a torna atual, refletida, dialógica; tampouco desobriga a reflexão sobre o que está implicado neles. É como

mudar a embalagem de um produto, mas não o seu conteúdo.

O foco direcionado para os OADs e Habilidades tem feito proliferarem modelos e “receitas” de planejamentos nos quais os professores vão, por assim dizer, “encaixando” atividades apressadamente, sem o cuidado de uma leitura mais abrangente e crítica tanto sobre as matrizes quanto sobre as próprias atividades escolhidas. Quando nos atemos às matrizes sem questioná-las e sem as devidas ressalvas, endossamos seus aspectos negativos, que não são poucos. Os OADs e as Habilidades para música, além de repetitivos e restritivos, apresentam problemas conceituais e metodológicos importantes, alguns dos quais representam retrocessos significativos para a área. Alguns desses problemas serão comentados adiante.

Listagens de objetivos, habilidades, competências e outros enunciados dos documentos educacionais se prestam a sintetizar, organizar e padronizar a prática. Tais matrizes são abstrações de práticas. Nasceram, a princípio, da observação e sistematização daquilo que fazemos em sala de aula e – quero crer – para ela retornam, nela repercutem e com ela se retroalimentam. Mas também são impregnadas pelas crenças pessoais e ideologias, sejam elas explícitas ou não. Portanto, não são “a coisa em si”, a experiência concreta, orgânica e complexa do nosso fazer musical pedagógico, mas uma estruturação plausível segundo uma perspectiva específica. As habilidades descritas na BNCC não são “atividades”! A matriz não é uma estrutura de plano de aula! Já encontrei planejamentos que espelham as cinco habilidades em atividades numeradas respectivamente de 1 a 5, desconexas entre si e pouco musicais. Quando limitamos nosso olhar para as matrizes, corremos o risco de tratar atividades musicais potentes e multidimensionais de

maneira artificial e fragmentada e até mesmo de perder a espontaneidade das interações com os alunos.

Cada um dos descritores das matrizes admite um sem-fim de possibilidades musicais dentre metodologias, atividades, repertórios, procedimentos e produtos. Multiplique-se tal infinidade de possibilidades pelo universo de professores, turmas, escolas, cidades, estados e regiões deste país: é aí que encontramos “a coisa em si”! Experiências em música são complexas, contextualizadas, interativas, imprevisíveis; portanto, escapam à escrita de descritores de habilidades, por definição, áridos e limitados. Se comparada à vida que permeia as aulas de música, ricas em estímulos multissensoriais e em fazeres de múltiplas naturezas, a matriz é um fóssil sem vida, sem cor, sem nuances, sem identidade. Diferentes professores podem desenvolver um OAD ou uma Habilidade por meio de propostas diversas e, ainda assim, estarão contemplando e desenvolvendo o mesmo OAD ou a mesma Habilidade. Vamos considerar, por exemplo, o seguinte descritor do ensino fundamental - anos iniciais:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (Brasil, 2018, p. 203).

O texto dessa habilidade comporta um cardápio variado de escolhas estéticas, artísticas e culturais, de Bach a Beatles, gospel a quilombola, Caetano a Lady Gaga, menestréis renascentistas a repentistas nordestinos, e assim por diante. Ou seja: uma turma em Diamantina (MG) ouvindo músicas de banda e escolhendo o repertório para a festa da cidade estará realizando a Habilidade (EF15AR13) tanto quanto uma turma em São Paulo, capital, discutindo uma

playlist de música de resistência, ou outra na periferia de Rio Branco (AC) anotando cantos indígenas. Mesmo em se tratando de universos sociais e culturais tão diferentes, com repertórios, sonoridades, corporeidades, tecnologias e modos de fazer, reproduzir e distribuir música que lhe são próprios, com sentidos, significados, níveis de envolvimento emocional individuais e coletivos distintos, o código que as acompanhará, segundo a BNCC, será o mesmo. Na prática, nossa escolha vai mobilizar habilidades muito específicas de cada gênero e música trabalhados, condicionadas por outras variáveis, como os recursos disponíveis e a maturidade dos alunos.

Nenhuma abstração teórica é capaz de transformar nossa prática de maneira imposta e unilateral. A BNCC, ou qualquer outro documento oficial, tampouco. Ao contrário, o documento consiste de “um arranjo possível” como base curricular – e não sou eu dizendo isso! Esta ressalva aparece no texto da BNCC nada menos do que dez vezes (p. 86, 197, 222 etc.)! Isso é muito positivo! Assumir que o documento seja “um arranjo possível” implica reconhecer que haja outras possibilidades de arranjo. Significa que a proposta não é ideal, infalível e muito menos definitiva; ao contrário: suas limitações são reconhecidas. Outros olhares, perspectivas e concepções são bem-vindas nesse diálogo.

Por essas razões, considero mais produtivo pensar o planejamento partindo das experiências musicais para a matriz, e não na direção contrária. Podemos tomar como ponto de partida uma proposta musical potente, levantando possibilidades e caminhos possíveis, os quais serão revisitos e modificados em tempo real na interação com os alunos. A partir desse leque de possibilidades, podemos nos reportar à matriz e anotar quais OADs e Habilidades estão sendo contemplados. Dialeticamen-

te, a matriz também pode contribuir para apontar ausências e, eventualmente, inspirar desdobramentos que não teriam nos ocorrido de outra forma. Mais importante ainda: nenhum dos descritores expressos na matriz ocorre isoladamente na prática. Atividades musicalmente significativas envolvem Habilidades de maneira integrada e musical. Inclusive, costumam avançar além daquelas listadas na matriz do respectivo segmento e facilmente traçar percursos interdisciplinares.

Interdisciplinaridade, protagonismo e cultura: erramos o alvo?

Um preceito central na BNCC, promissor de avanços relevantes, é a interdisciplinaridade. Em última análise, a interdisciplinaridade é um esforço de retorno à nossa complexa experiência de ser e estar no mundo, da qual nos afastamos pela organização fragmentada do conhecimento em disciplinas. Neste sentido, é positiva a abordagem da educação infantil por Campos de Experiências (Brasil, 2018, p. 40-52), delineados de maneira a acolherem “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (p. 40). Ninguém realiza interdisciplinaridade de maneira mais natural do que a criança pequena, que desconhece fronteiras entre cultura, arte, vida e música. Na primeira infância, ela se coloca no mundo pela totalidade das experiências corporal, estética, emocional, interpessoal.

Os Campos de Experiências da educação infantil abrangem: as relações interpessoais, nas quais a criança reconhece a si mesma e aos outros “como seres individuais e sociais” (p. 40); a expressão do

seu corpo, seus gestos e movimentos no espaço (p. 40-41); a participação em diversas formas de expressão artística (p. 41), na cultura oral e, gradativamente, na escrita, nas narrativas pessoais, dos textos e seus usos, suportes, gêneros (p. 42); no mundo físico e sociocultural, com suas propriedades fenomenológicas e relações espaciais, matemáticas etc. (p. 42-43). Vale salientar que, apesar de a matriz para a educação infantil da BNCC ter alocado à música um espaço restrito no Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, ela percorre, permeia, complementa, enriquece, articula todos os campos da experiência da criança, simplesmente porque a música é inerente à vida!

Mas, infelizmente, essa festa dos sentidos, dos afetos, da imaginação, da experiência íntegra da criança é esvaziada quando passamos da descrição dos Campos de experiências (p. 40-43) aos OADs respectivos à música, no Campo “Traços, sons, cores e formas” (p. 48). Nestes, o universo de experiências musicais da criança é reduzido a dois blocos de três descritores, um para cada faixa etária, destacados em rosa no Quadro 1. Os descritores da segunda linha do quadro referem-se mais especificamente às artes visuais, embora sejam procedimentos também utilizados na exploração da notação musical espontânea e analógica pela criança.

Foto: Arquivo pessoal da autora.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Quadro 1: OADs para o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”. Fonte: Brasil (2018, p. 48), adaptado pela autora.

São tantos os problemas reunidos nessa pequena matriz que um detalhamento completo ocuparia um artigo inteiro. Cinco dos seis descritores, à exceção do último (EI03TS03), são redundantes. A falta de recursos na escrita reflete tanto quanto endossa uma prática empobrecida, apática e imitativa de modelos estereotipados. Em vez de priorizar o fazer musical espontâneo e criativo, o texto enfatiza repetidamente a exploração sonora “para acompanhar” repertórios escolhidos pelo professor. Tal empobrecimento revela uma desconexão com a natureza do desenvolvimento da criança. Isso transparece quando, por exemplo, separa a exploração sonora do próprio fazer musical nas brincadeiras cantadas (a criança não os separa!); ou quando minimiza a participação do corpo nas Habilidades para crianças de um ano e meio a 6 anos (a criança se movimenta à menor sugestão sonora!); ainda, quando aponta o reconhecimento das qualidades do som (os parâmetros intensidade, duração, altura e timbre) apenas na faixa dos 4 anos, como se o bebê não distinguísse a voz da mãe de outras vozes do ambiente. Além disso, a criança de 18 meses já é capaz de controlar movimentos, coordenar esquemas mentais e experimentar ativa e intencionalmente diferentes maneiras de extrair sons de fontes sonoras.

Chama atenção também a confusão conceitual e os equívocos pedagógicos na enumeração de “brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”. “Canções” não são “músicas”? “Melodias” não são “músicas”? O que se entende por “música”, afinal? Uma “canção” não pode ser uma “melodia” e vice-versa? Ainda há que se mencionar o erro conceitual a respeito de gêneros e tradições musicais, subentendidos na frase “acompanhar diversos ritmos de música” (EI02TS001). Essa expressão pode até circular livremente no senso comum, mas não em um documento curricular oficial dessa importância e abrangência, destinado a orientar a ação pedagógica de milhares de professores.

Outro aspecto que chama atenção é que o texto vinha construindo a noção de protagonismo, mas esta é esvaziada em direção a um fazer musical que culmina propondo a utilização de sons em “brincadeiras de faz-de-conta, encenações, criações musicais, festas” (Brasil, 2018, p. 48). Trata-se de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que valida situações estereotipadas em lugar de expressões legítimas da cultura infantil das diferentes localidades. Como esperar que um estudante chegue ao final do ensino médio como sujeito protagonista e autônomo se a ele não é permitido fazê-lo desde a infância, uma vez que os OADs insistem que ele “acompanhe” as propostas do professor? Como pretender que desen-

volva competências para atuar criticamente em sociedade (não me refiro à visão neoliberal de competências, mas à capacidade de utilizar o conhecimento adquirido para balizar a atuação no próprio contexto)? É frustrante que, após tanto empenho da área em construir a percepção de música como campo epistemológico inseparável da cultura e do contexto, o documento pareça reduzir o fervilhar criativo da criança dessa idade ao ensaio do hit emocional do momento para apresentação do dia das mães! Graças a essa concepção, grande parte do que se pratica e se consome em educação musical, especialmente nos segmentos iniciais, tem sido limitado a fórmulas artisticamente vernaculares, de pequeno impacto estético e pouca relevância cultural. Observo muitas práticas onde essa visão é mascarada pela aproximação com coloridos do universo da infância, em salas decoradas com apetrechos e recursos diversos. Mas a visão de ensino de música permanece bastante tradicional, com ênfase na repetição de modelos padronizados na qual a progressividade é medida pela leitura e discriminação de padrões rítmicos e melódicos ou pelo desenvolvimento técnico instrumental.



Link para a 2ª versão da BNCC, publicada em 2016: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

As matrizes de Habilidades do ensino fundamental (Brasil, 2018, p. 200-211) também estão repletas de problemas. A música, entendida na Base como unidade temática do componente curricular Arte, é expressa em Objetos de conhecimento: Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação (p. 202-203). Tal formatação desconsidera a interconexão entre “gêneros de expressão musical” e os respectivos elementos que os constituem, bem como práticas, repertórios, fontes sonoras (“mate-

rialidades”), processos criativos e formas de registro. Os objetos de conhecimento também misturam conteúdos musicais propriamente ditos com formas de notação, e ainda naturaliza a notação convencional como padrão ao nomear de “não convencional” as formas de registro gráfico dos sons que não utilizam pentagrama etc. Os descritores trazem modalidades de comportamento musical (“composição/criação, execução e apreciação musical”) misturadas com repertórios e recursos pedagógicos como “jogos, brincadeiras, canções”. Do ponto de vista metodológico, a questão mais crítica, a meu ver, é a separação de procedimentos como apreciar de perceber, explorar e experimentar, que podem implicar planejamentos que fragmentam a experiência musical. Do ponto de vista conceitual, é espantoso o enunciado que lista como “elementos constitutivos da música” os parâmetros do som “altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.” (p. 203). Ou seja, a concepção de música e de educação musical implícita na matriz é aquela tradicional, ou conservatorial, como aponta Pereira (2013).



Para saber mais a respeito da disputa ideológica nas versões da BNCC:

No ensino fundamental

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany C. T.; XAVIER FILHA, Constantina (org.). Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 189-209.

No ensino médio

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

Ainda hoje é possível enxergar esse enfoque conservatorial, herdeiro da tradição moderna francesa, pela qual parte significativa dos professores mais experientes foi formada. Ele segue enraizado nos cursos superiores de música organizados nos moldes “percepção, harmonia, repertório predominante de Bach à virada para o século XX”. Outra tendência de educação musical seria a estética, menos preocupada com os aspectos técnicos, com ênfase nos aspectos sensoriais, na contemplação desinteressada, na expressão criativa, na imersão em sonoridades que repercutem em nós. O foco reside no impacto das sonoridades que arrepiam, anestesiam, no poder da música que fala direto à nossa estesia. A concepção mais contemporânea seria a cultural, que tem como lócus a prática social mediada pela música. A bem da verdade, não é possível fazer ou falar de música de maneira desvinculada de cultura. Ninguém pode estar fora, imune ou alheio a ela! Bach é cultura, assim como Beatles, bossa-nova, funk e o pop do momento. Mesmo a “musiquinha” da rotina escolar é cultura; mas, em sua maioria, uma cultura empobrecida, reduzida de padrões rítmicos e melódicos convencionais e previsíveis. A concepção cultural, no entanto, funda-se no reconhecimento de saberes diversos como legítimos e no direito de cada um à sua expressão autônoma. Esta se configura em contraposição à hegemonia da música ocidental de concerto, um esforço de decolonização da educação musical.

Esses três enfoques, conservatorial, estético e cultural, não são excludentes e podem ser combinados com pesos variáveis nos diferentes contextos. Como mencionei no início do texto, nossas escolhas pedagógicas e musicais são de extrema importância. Elas são impregnadas por pressupostos, crenças e nuances ideológicas, portanto, políticas. De uma canção desprezível ao orçamento dos instrumentos utilizados, cada escolha tem um pedigree epistemológico.

É muito importante estarmos conscientes de nossas crenças, porque cada um de nós tenderá a investir naquilo em que acredita e rejeitar o que fere seus princípios.

É importante lembrar que, na 3ª versão da BNCC, a música passou a ser denominada “área temática”, perdendo a credencial de linguagem, preceito que havia sido incluído na 2ª versão após amplo debate nacional. Enxergar música como linguagem implica sua validação como área de conhecimento com processos e produtos próprios e, portanto, de formação docente especializada (Brasil, 2016, p. 112). Existe uma distância importante entre considerar música como linguagem e como uma área temática. Linguagens são sistemas simbólicos pelos quais interagimos, argumentamos, declaramos visões de mundo; portanto, são expressões humanas legítimas das práticas sociais, imantadas pela diversidade cultural. Mas essa concepção de música como expressão humana, presente na 2ª versão, foi substituída por “expressão artística” na 3ª versão, enfraquecendo sua condição como linguagem humana. Errado não está: música é uma expressão artística, naturalmente. Mas já há algum tempo a educação musical brasileira saiu a campo e travou contato com a importância da(s) cultura(s), da diversidade, da identidade, da alteridade. Aquele ensino musical de tradição francesa, conservatorial, encontrou a música do morro, do interior, do sertão, dos pampas, do Pantanal, das aldeias, dos bares, das garagens, dos estúdios e aplicativos de celular. As questões respectivas ao cotidiano e à cultura passaram a ser vistas como formadoras da concepção de música e de educação musical. A mudança realizada da 2ª para a 3ª versão não é simplesmente uma substituição de palavras: representa o embate entre a visão da música que ganha forma e se constrói no dia a dia da cultura e a visão como expressão artística (p. 196), sugestiva de uma aptidão diferenciada. No

primeiro caso, a música é uma prerrogativa de todos e para todos e se aproxima da concepção cultural de educação musical. No segundo caso, não necessariamente, no que tende à concepção conservatorial. **Não é porque a versão da BNCC que foi homologada enfraquece a concepção de música como expressão humana que nós, educadores musicais, temos que fazer o mesmo na nossa prática.**

Se não está claro para o professor a qual concepção ele se alinha, basta um rápido retrospecto das últimas aulas ministradas para que ele se localize: como foram as aulas? Que tipo de atividades, interações, expectativas foram propostas? Que resultados foram alcançados e como foram avaliados? Que repertório foi trabalhado: a tradição europeia, o hit comercial do momento, criações dos alunos? O que foi enfatizado: a questão técnica e os parâmetros do som? A experiência estética, sensorial, sensível? O contexto cultural, social e político? A minha visão, que impregna minha escrita e minha prática, é em grande parte estética; aposto no poder da experiência com sonoridades impactantes. É também fortemente cultural, pela busca de validade e validação simbólica das singularidades das diversas culturas musicais. Mas não me furto de lançar mão, quando apropriado, de estratégias da abordagem conservatorial para desvendar por que combinações sonoras soam vigorosamente em nós, para identificar sonoridades que tornam as expressões culturais diferentes entre si. **Procuo conjugar essas três tendências em propostas esteticamente impactantes, culturalmente relevantes e tecnicamente acessíveis, para favorecer a participação ativa dos alunos.** Na próxima seção, compartilho uma proposta alinhada com essa visão e que procura superar limitações da BNCC ao interconectar Habilidades e extrapolar, inclusive, para campos interdisciplinares.

A música como elemento fundante da identidade das culturas



Imagem do curta-metragem *A primeira flauta*.
Fonte: *A primeira...* (2017).



Assista ao curta-metragem de animação *A primeira flauta*:

<https://www.youtube.com/watch?v=U98blcScuFI>

Nesta proposta, vou me remeter ao texto “A interdisciplinaridade da vida e a multidisciplinaridade da música”, de minha autoria (França, 2016, p. 89-94), publicado no volume 7 da *MEB*. Ele se desenrola em torno do livro de imagens *A primeira flauta* (França, 2013) e do respectivo curta-metragem de animação (*A PRIMEIRA...*, 2017). Na história, um menino dos tempos pré-históricos descobre que é possível produzir sons ao soprar um osso oco. Grupos vão sendo atraídos pelos sons da flauta e passam a ensaiar as primeiras danças, até que “o mundo inteiro” se renda à música. Trata-se de uma leitura poética da universalidade da música como expressão humana. O tema se abre generosamente à abordagem interdisciplinar, dada a inserção da música na vida e na cultura que nos faz humanos.

A história foi inspirada na descoberta de fragmentos de flautas de 35 mil anos feitas de marfim de mamute, ossos de aves e de urso. Elas possuem orifícios semelhantes aos das flautas modernas, o que sugere que nossos ancestrais exploravam diferentes alturas e, assim, possivelmente tocavam melodias.



Fragmentos de flautas esculpidas em osso de abutre e de urso, respectivamente, encontrados na caverna Hohle Fels, na Alemanha.

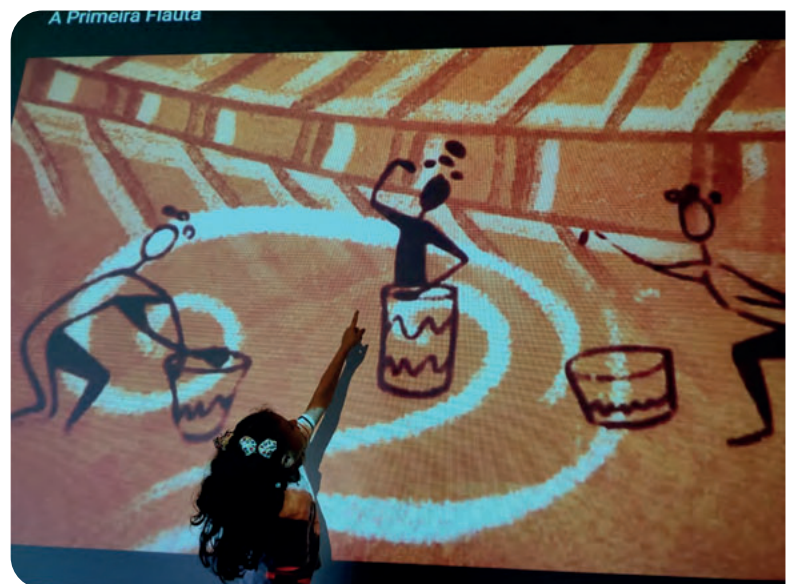
Fonte: Associated Press e Reuters.



Vídeo de réplica da flauta pré-histórica:
<https://www.youtube.com/watch?v=AZCWFcyxUhQ&t=7s>

O trabalho com o livro e o curta-metragem pode propiciar inúmeras experiências de prática musical e discussão nos vários segmentos escolares, mobilizando diversos níveis de complexidade musical e profundidade reflexiva. Na educação infantil, a ênfase será na leitura e na interpretação oral da história e no fazer musical espontâneo com foco no movimento e na exploração de sonoridades. Podemos contemplar praticamente todos os OADs do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, em especial o EF03EO006; todos do campo “Corpo, gestos e movimentos”, exceto o 004 (ainda que se aplique, indiretamente). Do campo “Traços, sons, cores e formas”, o 001 e o 003 são centrais; o 002 será trabalhado se houver desdobramento para a notação musical analógica; ainda, se a proposta incluir a produção de arte parietal e de artefatos. Todos os OADs do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” podem ser mobilizados em maior ou menor grau, dependendo do enfoque e das oportunidades

que surgirem; como se trata de um livro de imagens, o reconto neste caso é uma atividade central. A respeito do campo “Quantidades, relações e transformações”, podem ser traçadas conexões com a estrutura da história e do curta-metragem, sequências dos eventos e linhas de tempo relacionados também a eventos da história familiar das crianças; propriedades dos elementos, como osso, vento e instrumentos, também são pertinentes, assim como as combinações de ritmo, andamento, timbres, texturas e outros atributos da trilha sonora. Um detalhamento de possibilidades ocuparia o espaço de outro artigo, certamente.



Apreciação do curta-metragem. Foto: Vinícius Eufrásio.

Nos anos iniciais do fundamental, a ênfase se dará na experimentação e na realização sonora, ressignificando o contexto da história no cotidiano e em interação com as demais formas de expressão artística e cultural, incluindo as diferentes formas de interação corporal dos personagens com a música. À medida que os alunos vão construindo as noções de tempo e espaço, as dimensões histórica e social da origem e da função da música poderão ser problematizadas. Nos anos finais do fundamental, essa perspectiva é ampliada em direção à diver-

sidade cultural e à maior autonomia crítica e expressiva. A partir desse segmento, não cabe o trabalho com o livro; focamos na curta-metragem e nos achados musicológicos sobre os instrumentos pré-históricos. Após a improvisação inicial, podemos ampliar a discussão sobre o contexto da história e elaborar a releitura da mesma com a criação de passos rítmicos. A proposta ganha corpo e pode se estender como um projeto durante várias aulas. Podemos aprofundar a relação entre a música e o processo de civilização das sociedades primitivas, trazendo o debate para a atualidade e explorando rupturas e permanências. Essa discussão contribui para ressignificar a experiência corporal, vocal e instrumental da história, abrindo o leque para a apreciação de áudios e vídeos impactantes de música e movimento conjugados, seja uma bateria de uma escola de samba ou a dança dramática Kecak, da Indonésia. Cabe uma abordagem da escuta mais detalhada que ajude a compreender por que uma música é esteticamente tão impactante para uns ou outros e como culturas musicais podem soar tão diferentes entre si em função dos seus matizes situados no tempo e no espaço.



Link para o vídeo da Kecak Dance, ritual da Ilha de Bali, Indonésia: <https://www.youtube.com/watch?v=aGXcnWUqV-Y>

Com os alunos do ensino médio, podemos avançar o debate e dialogar com as áreas de antropologia, sociologia, filosofia, política, religião e cultura. O foco se dará na perspectiva histórica e social da música como mediadora da formação da identidade dos grupos, além de aproximações com a contemporaneidade nas implicações simbólicas, ritualísticas, estéticas, sociais e políticas da música dentro das diversas culturas. A pesquisa de repertório em áudio e

vídeo pode envolver a criação de playlists, o compartilhamento e a discussão sobre as peças que despertarem mais interesse, apontando-lhes semelhanças e diferenças sonoras, corporais, emocionais, simbólicas e outros aspectos.

Essa proposta tem sido realizada por mim e por vários colegas em escolas públicas e privadas, em projetos sociais e estúdios particulares.¹ No Quadro 2, as atividades são cotejadas com os OADs e as Habilidades propostas na BNCC para os quatro segmentos. Esse exercício permite visualizar como a vitalidade das experiências musicais não encontra contrapartida automática em um ou outro descritor, mas abrange e integra diversos destes. Além das propostas específicas de música, incluí descritores de outras artes (todos os que estão entre parênteses) e também diálogos interdisciplinares (os que estão sublinhados). Para a leitura do quadro, o leitor pode se reportar às matrizes da BNCC nestes links:

Educação infantil:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/osobjetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-aeducacao-infantil>

Fundamental – Anos iniciais:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arteno-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

Fundamental – Anos finais:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arteno-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetosde-conhecimento-e-habilidades>

Ensino médio:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagense-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificase-habilidades>

1. Essas atividades foram realizadas em contextos urbanos da região Sudeste, com perfis socioeconômicos variados.

CÓDIGOS DE OADs E HABILIDADES

	Ed. Inf. 4-6 anos	Fund. Iniciais	Fund. Finais	Ensino Médio
ATIVIDADES	EI03...	EF15AR...	EF69AR...	EM13LGG
Improvisação coletiva: o professor toca na flauta melodias ou improvisos, ou coloca a gravação de um solo de flauta. Os alunos são estimulados a se comunicarem musicalmente com o solista improvisando movimentos e percussão corporal em pequenos grupos, que depois podem interagir entre si em uma performance mais extensa, com entrada e saída de grupos alternadamente, com simultaneidades e silêncios regidos pelo professor.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01, TS03, (EF2)	(08) (10) (11) 14, 15,17	20, 23	603
Apresentação do livro <i>A primeira flauta</i> ; leitura das imagens e reconto da história por um ou mais alunos; comentários, observações, interpretação e discussão sobre opiniões diferentes, visando à construção de significados.	(E006) (EF01) (EF03) (EF04)	(01) (03) (04)		
Discussão sobre o fazer musical em conjunto, na escola, em família, com os amigos, em grupos musicais diversos.	(EF01)	13	16 (31)	(101) 604
Discussão sobre a notação do som do vento e da flauta, nas páginas 14 a 21 do livro, e realização com voz ou aerofones.	TS03	(02) 16		
Criação e realização coletiva de notações analógicas a partir da história.	(TS02) TS03	16		
Análise e leitura de obras em notação analógica, como <i>Snowforms</i> , de M. Schafer, e <i>Fontana Mix</i> , de John Cage.	TS03	16	(04) 22	(102)
Interação com Artes visuais: apreciação, criação e releitura de arte rupestre de sítios arqueológicos brasileiros e estrangeiros, incluindo as "mãos em negativo".	TS02	(01) (03) (04) (05) (06) (25)	(01) (05) (06) (07)	
Apreciação do curta-metragem <i>A primeira flauta</i> . Discussão sobre semelhanças e diferenças entre o livro, o curta-metragem e as atividades de improvisação, sonorização e notação musical realizadas.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01, TS03, EF02, EF04	(04) 13, 14, 16 (23)	(03) (05) (09) 16, 17, 20, 22 (32) (35)	(101)(103) (104)(105) (502) 601
Releitura da história, com batimentos corporais, sons vocais, instrumentos de percussão e movimentos expressivos espontâneos ou ensaiados.	(CG01) (CG02) (CF03) TS01 TS03 (EF02) (EF04)	(11) 14, 15, 17	20,21, 23	(201)(301) (501)(503) 603, 604
Apreciação de áudios e vídeos que envolvam percussão instrumental e corporal, como dos grupos Barbatuques, Stomp, danças indígenas, folclóricas e de outros matizes estéticos.	TS03	13, 14 (24) (25) (28)	16, 18, 19, 20 (25) (34)	(102)(502)

Criação de combinações rítmicas e passos dança inspirados nas imagens; prática de batimentos e sonoridades corporais; realização com os grupos espalhados pela sala, criando um ambiente estereofônico.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01 TS03, EF02, EF04	(08) (10) (11) 14, 15, 17 (19) (20) (21) (22)	(09) (10) (12) (13) 20, 23 (25) (29)	(201)(301) (501)(503) 603, 604
Apreciação de músicas que exploram o contraste entre elementos percussivos e solo de flauta, como <i>Tomarapeba</i> , de Egberto Gismonti, e <i>Earth</i> , do Uakti e outras.	(EF04) (EF05)	13, 14 (24) (25)	(09) 16, 18, 19, 20 (34)	601, 602, 604
Criação de audiopartituras, esquemas ou outros tipos de notação para as obras apreciadas.	TS03	(02) 16	22	603
Discussão sobre o contexto da história: como seria a música tocada, e em que ocasiões ocorreriam? Qual seria a duração das músicas? Haveria cantos? Danças? Percussão corporal? Outros instrumentos além da flauta?	(EF04) (EF05)	13	16 (31) (33) (34)	(101)
Realização corporal, percussiva e instrumental simultaneamente à exibição do curta.	(CG01) (CG02) (CG03) TS01 (EF02)	(08) (10) (11) 14, 15,,17	(03) (09) (10) (12) (13) 20, 23 (25) (29)	(503) 601, 602, 603
Releitura da história com instrumentos de sopro e/ou aerofones construídos pelos alunos, tambores variados e outros; exploração de sonoridades para a realização do som do vento; elaboração do som de soprar o osso.	TS01, TS03, EF02, EF04	14, 15, 17	20, 23	(101)(102) (302) 601, 604
Discussão sobre o papel da música na coletividade, situações em que ela aproxima as pessoas; que tipo de música seria tocada? Que sensações e sentimentos teria despertado?		13	16 (31) (33) (34)	(101)(102)
Interação com Artes visuais, Dança e Teatro: pesquisa sobre outras manifestações artísticas da Pré-história, notadamente do Paleolítico Superior, imagens e vídeos de esculturas, da arte parietal, de adornos e outros. Releitura das expressões artísticas do período, pesquisa de materiais para criação de objetos e instrumentos, ensaio de passos de danças primitivas, construção de exposição de adornos e instalação de murais.		(01) (02) (03) (08) (10) (20) (21) (22)	(01) (02) (03) (05) (06) (07) (09) (10) (12) (13) 16, 22, 23 (25) (29) (31) (33) (34)	(103)(104) (105)(202) (301)(302) (502) 601, 602, 603, 604
Interação com as equipes de Geografia e História: situação desses achados no espaço geográfico e no tempo histórico por meio da construção de mapas e de uma linha do tempo. Discussão: de que materiais teriam sido feitos os primeiros instrumentos musicais? Como teriam sido construídos e como seriam tocados? Que avanços tecnológicos podem ter influenciado o desenvolvimento de novos instrumentos? Por que só foram encontrados instrumentos de osso, dessa época? Ao longo de que escala de tempo esses instrumentos teriam se desenvolvi-do? Quanto tempo teria transcorrido entre os primeiros “sopros” e a reunião de grupos em torno da música? É possível situar essas informações em uma linha de tempo?		EF.. <u>04HI02</u> <u>05HI08</u> <u>05HI10</u> <u>04GE01</u> <u>02CI01</u> <u>02CI02</u> <u>03CI01</u>	EF.. <u>06HI01</u> <u>06HI02</u> <u>06HI07</u> <u>06HI08</u> <u>09GE03</u>	EM- <u>13CHS105</u>

<p>Interação com Ciências (acústica): como a música deveria soar naquelas cavernas? Como os primitivos entenderiam o eco? Teriam sentido medo? Exploração de efeitos de eco, pesquisa sobre efeito Doppler, realização com grupos distribuídos pelo espaço, criando um ambiente estereofônico.</p>		14, 15, 17	EF06CI12	
<p>Discussão: como e por que a música aproximava pessoas? Que sensações e sentimentos ela teria despertado? Por que ela teria o poder de fortalecer o vínculo dentro das sociedades e entre elas? Haveria diferenças de gênero e de idade nos papéis musicais? Haveria "plateia"? Serenatas? Danças ao redor do fogo então descoberto? Será que havia músicas favoritas entre diferentes pessoas e grupos? Os indivíduos musicais seriam tratados de maneira especial? Teriam "privilégios"?</p>		13	(08) 16 (31) (33)	(101)(202) (302)(303) (502) 601, 604
<p>Discussão: como a música pode ter contribuído para a construção da identidade dos grupos sociais?</p>			(12) 16, 17, 18 (31) (34)	(101)(202) 604
<p>Discussão: que conexões podemos tecer entre arte, desenvolvimento humano, sociedade, política e cultura pré-histórica comparativamente à contemporaneidade? Que inferências podemos fazer sobre o mundo simbólico, espiritual, lúdico, estético e artístico das sociedades primitivas? Como esses questionamentos sobre o papel da música podem se atualizar na educação e na sociedade contemporâneas visando à preservação de si e do entorno, ao bem-estar, à alegria, ao culto, aos rituais, à contemplação estética? Como a música compõe o tecido da cultura que faz a mediação entre a experiência individual e a coletiva?</p>			(01) (02) 16, 17 (31) (33) (34)	(101)(102) (202)(204) (302)(303) (305)(502) 601, 604 EM... <u>CHS101</u> <u>CHS103</u> <u>CHS104</u>

Quadro 2: Atividades musicais e sua relação com códigos da BNCC.



Instalação de caverna sonorizada em mostra cultural. Projeto e foto de Vinicius Eufrásio.



Cueva de las Manos, Santa Cruz, Argentina.
Fonte: Our ancient World.

Outras possibilidades e desdobramentos podem surgir a partir das especificidades dos contextos. Escolas do campo podem promover interações com o patrimônio natural e geológico local, experiências acústicas em grutas em parceria com a área de Ciências, por exemplo (no box há indicações de vídeos incríveis). Estudantes do Piauí podem visitar o Sítio Arqueológico da Serra da Capivara, em projetos integrados de História, Geografia, Artes visuais e Música. A pintura das mãos em murais, à semelhança do painel da Cueva de las Manos, na Patagônia, Argentina, é um projeto de fácil realização muito apreciado pelos alunos e também bastante simbólico da impressão da identidade e autoria, prerrogativas da arte. A exploração de sonoridades de instrumentos artesanais feitos de materiais colhidos na natureza também desperta um interesse mais perene pela pesquisa sonora. Escolas com laboratórios de informática ou estúdios podem utilizar programas de gravação e edição para criação de trilhas sonoras com esses instrumentos, e assim por diante.



Elaboração de mural coletivo. Fotos: Ricardo Poeira.



Projeto sobre instrumentos alternativos e pesquisa de materiais da natureza. Fotos: Vinícius Eufrásio.



Vídeos de alguns sítios arqueológicos:

Serra da Capivara, Piauí: <https://globoplay.globo.com/v/6313412/?s=0s>

Cueva de las Manos, Argentina: <https://www.youtube.com/watch?v=rfA9HXitdrc>

Sons de água pingando em gruta, com reverberação: <https://www.youtube.com/watch?v=0m2dpBCPivk>

Órgão de estalactites, na Virgínia, EUA: <https://www.youtube.com/watch?v=palJFddHS8k>

O melhor arranjo possível

Espero que tenha sido possível observar como as atividades são fluidas, interconectadas, vívidas, imprevisíveis e estimulantes, ao passo que os descritores são duros, abstratos, fragmentados. Ainda que a Base não tivesse problemas, ela continuaria sendo uma base; quem constrói o currículo e decide a respeito dos fazeres musicais são os educadores diretamente envolvidos nas respectivas escolas. Em vez de “nos espremermos” em meia dúzia de descritores, creio que podemos nos manter fiéis a nós mesmos, aos nossos alunos e ao estatuto intrínseco à música que nos diz respeito. É hora de transcendermos a concepção de música anacrônica e fragmentária, ratificada pela BNCC, na qual a música é tida como uma instância abstrata e independente dos sujeitos, em favor de uma abordagem que a compreenda como uma ação subjetiva e criativa enraizada na cultura, com significados múltiplos e conexões potentes.

Dizer que música é expressão humana implica que ela seja essencialmente constituinte da nossa natureza; que ela ganhe forma e sonoridades específicas em cada contexto; que seja multidimensional e ine-

rente às incontáveis formas de ser e estar no mundo e de conhecê-lo. Essa premissa se desdobra na necessidade de nos expressarmos dentro da nossa própria tradição e na disponibilidade de conhecer as demais – o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, reciprocamente. **É improvável que consigamos abordar uma grande variedade de gêneros e expressões musicais no limitado espaço da nossa ação pedagógica, mas acredito que seja possível capacitar nossos alunos quanto a essa disponibilidade, ou seja, à condição de respeitar e eventualmente fruir aquela música diversa da sua e assim se apropriarem todos desse espaço simbólico compartilhado.**

Considerando, portanto, que a BNCC é um arranjo possível, que matrizes são abstrações, que currículos adquirem sentidos diversos nas interações com os alunos, podemos nos sentir encorajados a dialogar com o documento e a não nos submeter automaticamente e acriticamente a ele. Podemos nos apropriar dos pontos positivos, incorporar às nossas reflexões e práticas aspectos que talvez estejamos deixando de lado, mas não temos que dar passos atrás em práticas que já fazíamos bem simplesmente para rezar na cartilha do documento, um arranjo possível, abstrato, generalizado, hipotético. O foco do nosso trabalho não são as matrizes de habilidades, não é o documento da BNCC, mas, sim, a música, a relação das crianças e dos jovens com a música e o entendimento dos sentidos envolvidos nessa relação. Naturalmente, cada um dos professores, contextos e alunos contará suas próprias histórias.



Autora



**Cecília Cavalieri
França**

musproducao@gmail.com

Cecília Cavalieri França é educadora musical, pesquisadora, compositora e escritora. É Ph.D. e Mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres, Especialista em Educação Musical e Bacharel em Piano pela UFMG, onde também atuou como professora. É fundadora e diretora da MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, onde atua com formação de professores, editoração e produção de conteúdo pedagógico. Autora de inúmeras obras para educação musical, incluindo artigos publicados em diversos periódicos, CDs infantis autorais, obras para professores, livros didáticos para a escola regular, como a coleção *Trilha da Música*, livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil, para ensino de piano e repertório de canções, e curtas-metragens de animação. Atua como consultora, palestrante e professora, especialmente nas áreas de desenvolvimento musical e planejamento pedagógico. www.ceciliacavalierifranca.com.br



Acompanhe meu canal no youtube

<https://www.youtube.com/channel/UCOar-24Bet-W7vcCTIVS6qVw>



Referências

A PRIMEIRA flauta. Direção: Simon Brethé e Ricardo Poeira. Produção: Cecília Cavalieri França e Ricardo Poeira. Curta-metragem de animação. Belo Horizonte: MUS Produção e Poeira Estúdio, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revista. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc2versao-revista.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

FRANÇA, Cecília C. *A primeira flauta*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

FRANÇA, Cecília C. A Interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 86-95, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez., 2016.