

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO
Campus de São Paulo

RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA

EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DOS DESENHOS ANIMADOS
SILLY SYMPHONIES

São Paulo
2018

RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA

EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DOS DESENHOS ANIMADOS
SILLY SYMPHONIES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes / PROF – ARTES, do Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes.

Prof.^a Dr.^a Iveta Maria Borges Ávila Fernandes.
Orientadora

Mestrado do Programa PROF-ARTES,
realizado com bolsa de estudos CAPES

São Paulo
2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

R481e Ria, Rodrigo Garcia Lopez
Educação musical através dos desenhos animados *Silly Symphonies* / Rodrigo Garcia Lopez Ria. - São Paulo, 2018.
115 f.: il. color.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.
1. Musica -- Instrução e estudo. 2. Desenho animado.
3. Cinema. 4. Trilhas sonoras para cinema. I. Fernandes, Iveta Maria Borges Ávila. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.
CDD 780.7

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA

EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DOS DESENHOS ANIMADOS
SILLY SYMPHONIES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Artes / PROF – ARTES, do
Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Universidade Federal de Lavras

Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy
Universidade Estadual Paulista - Unesp

“Durante esse percurso de mestrado duas pessoas partiram deixando um enorme vazio e a difícil tarefa de viver sem elas: meu pai Gelício e minha avó Juana. A eles dedico este trabalho, uma vã tentativa de retribuir-lhes todo o carinho que me dispensaram.”

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, por toda a paciência e dedicação comigo. Esse trabalho só foi possível graças a ela.

A minha mãe Maria de la Concepcion Monserrat quem sempre me encorajou dando exemplo de determinação e sacrifício a ser seguido.

A meus amigos e irmãos – e esses termos se confundem – que estiveram ao meu lado tanto nos momentos difíceis da minha vida quanto me estimulando em minhas aparentes loucuras.

Aos prezados Alber Nascimento, Carlos Nobre, Marcelo Conti e Weber Suhett pelo suporte acadêmico e pelas sempre boas conversas sobre a educação brasileira.

A meus companheiros de caminhada no mestrado: Angela Consiglio Moreira da Silva, Fernando Bueno Catelan, Magno Santana Matos, Luis Alberto de Souza, Raquel Teixeira de Souza, Elisângela de Freitas Mathias, Nívea Bandeira Xavier e Joab da Silva Barboza.

A meus alunos e ex-alunos: permanente inspiração para esta pesquisa.

À escola Escritor Júlio Atlas que me recebeu como aluno e professor.

Ao Instituto de Artes da UNESP, lugar onde artistas e arte-educadores se sentem tão bem acolhidos.

A todos o meu muito obrigado.

*“A música é tão útil como o pão e a água”
“A música, eu a considero como um indispensável
alimento da alma humana”
Villa-Lobos*

RESUMO

Esta pesquisa de caráter qualitativo e de natureza bibliográfica procura apresentar alguns elementos musicais presentes em duas animações das *Silly Symphonies* que sirvam de conteúdo para o ensino-aprendizagem de música no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A partir dessa temática, desenvolver um material pedagógico-musical construindo e relacionando as práticas e experiências em sala de aula com a pedagogia musical. Investigar de que forma essa teoria é expressa em conceitos e traduzida em práticas e processos musicais para melhor serem transmitidos por meio de um material didático acessível e diversificado. Para tanto, fez-se necessário a apropriação de alguns conceitos diretamente ligados à escola, à mediação do professor, ao meio social, à educação musical e à formulação de ideias referentes à própria música, em si organizados da seguinte maneira: (1) a indispensável responsabilidade do professor de conhecer o meio dos alunos aos quais leciona e o caráter intercultural (Queiroz, 2015) do mesmo, evitando estigmatizações (Elias, 2000) e combatendo a violência simbólica (Bourdieu, 1992 e 2007); (2) a visão clara que o professor deve ter do seu papel mediador (Vygotsky, 1999 e 2014 e Libâneo 2013) exercido entre o conhecimento e os alunos; (3) a importante influência exercida pela arte cinematográfica junto às crianças e os jovens, através de diversos meios como as salas de cinema (Duarte, 2009 e Fresquet, 2013) e a TV e utilizando desses meios para aproximá-los de gêneros musicais que não fazem parte do cotidiano deles; (4) a concretização da teoria em prática por meio de atividades musicais elaboradas utilizando as *Silly Symphonies* como referência musical. A apreciação dos referenciais teóricos somou-se à vivência em sala de aula para a elaboração de atividades que pudessem auxiliar os professores que queiram trabalhar com a educação musical por meio dos desenhos animados.

Palavras-chave: educação musical; desenhos animados; *Silly Symphony*; trilhas sonoras.

RESUMEN

Esta investigación de carácter cualitativo y de naturaleza bibliográfica busca presentar algunos elementos musicales presentes en dos animaciones de las *Silly Symphonies* que sirvan de contenido para la enseñanza y el aprendizaje de música en la educación primaria. A partir de esa temática, desarrollar un material pedagógico-musical construyendo y relacionando las prácticas y experiencias en aula con la teoría pedagógica. Investigar de qué forma esta teoría se expresa en conceptos y traducida en prácticas y procesos musicales para mejor ser transmitidos por medio de un material didáctico accesible y diversificado. Por lo tanto, era necesario que la apropiación de algunos conceptos relacionados directamente con la escuela, la mediación del profesor, el entorno social, la educación musical y la formulación de ideas relacionadas con la música misma, en si organizados de la siguiente manera: (1) la indispensable responsabilidad del profesor de conocer el medio de los alumnos a los que enseña y el carácter intercultural (Queiroz, 2015) del mismo, evitando estigmatizaciones (Elias, 2000) y combatiendo la violencia simbólica (Bourdieu, 1992 e 2007); (2) la visión clara que el profesor debe tener de su papel mediador (Vygotsky, 1999 e 2014 e Libâneo 2013) ejercido entre el conocimiento y los alumnos; (3) la importante influencia ejercida por el arte cinematográfico junto a los niños y los jóvenes, a través de diversos medios como las salas de cine (Duarte, 2009 e Fresquet, 2013) y la televisión y utilizando esos medios para acercarlos a géneros musicales que no forman parte de su cotidiano; (4) la concreción de la teoría en práctica por medio de actividades musicales elaboradas utilizando las *Silly Symphonies* como referencia musical. La apreciación de los referenciales teóricos se sumó a la vivencia en aula para la elaboración de actividades que pudieran auxiliar a los profesores que quieran trabajar con la educación musical a través de los dibujos animados.

Palabras-clave: educación musical; dibujos animados; *Silly Symphony*; bandas sonoras.

ABSTRACT

The purpose of this work, of bibliographical and qualitative nature, is to design a pedagogical-musical teaching material based on Disney's *Silly Symphonies* pointing out musical elements embodied therein while relating classroom practices and experiences to the pedagogical theory so as to design accessible and diversified teaching material. To that end, it was necessary to apply some concepts directly linked to the school, the teacher's mediation, the social environment, music education and to the construction of ideas referring to music itself, all of them structured as follows: (1) the teacher's accountability for knowing his/her students' social background and its intercultural (Queiroz, 2015) specificities; (2) the teacher's deep awareness of his/her role as a mediator (Vygotsky, 1999 e 2014 e Libâneo 2013) between knowledge and learners; (3) the key influence cinematographic art has over children and young people across various media such as movie theatres (Duarte, 2009 e Fresquet, 2013), television and the Internet as a means to bring those audiences closer to musical genres alien to them; (4) bringing theory into practice through music activities built around *Silly Symphonies* as a musical reference. The appreciation of theoretical benchmarks paired with the classroom experience, so we could design activities which may help teachers willing to work with music education using cartoons or animations.

Keywords: music education; cartoons; Silly Symphony; soundtracks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEB – Revista Música na Educação Básica

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Focos da pesquisa por autores.....	45
Figura 01	Ficha do Jazz.....	59
Figura 02	Ficha de músicos e compositores de Jazz.....	60
Figura 03	Ficha da Música Erudita.....	60
Figura 04	Ficha de compositores eruditos.....	60
Figura 05	Modelo de ficha Lilas utilizada no Jogo.....	64
Figura 06	Modelo de ficha Verde utilizada no Jogo.....	64
Figura 07	Modelo cartela utilizada no Jogo.....	80

LISTA DE VIDEOS

MUSIC LAND (https://youtu.be/dihJ1w48Jh0)	58
SKELETON DANCE (https://youtu.be/vOGhAV-84iI)	72
SKELETON DANCE REMIX (https://www.youtube.com/watch?v=pzdqbeuakHo).....	79
TOM THUM SKELETON DANCE REMIX (https://www.youtube.com/watch?v=9wp9zNz1mUA)..	79
SKELETON DANCE COLOR VERSION (https://www.youtube.com/watch?v=WlpmNljxz_4)	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I. JUSTIFICATIVA	16
II. QUESTÕES DE PESQUISA	19
III. OBJETIVOS	20
IV. METODOLOGIA	20
V. REVISÃO DE LITERATURA	21
VII. ESTRUTURA DO TRABALHO	23
1. SOCIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E INTERCULTURA	25
1.1 OS ESTABELECIDOS E <i>OUTSIDERS</i>	27
1.2 O CAPITAL CULTURAL	29
2. O PROFESSOR COMO MEDIADOR	32
2.1 A VISÃO DE LIBÂNEO	32
2.2 A MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY	34
3. FOCOS DA PESQUISA E FUNDAMENTOS	40
3.1 FUNÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR	40
3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL	41
3.3 EDUCAÇÃO MUSICAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS JUNTO AOS ALUNOS.	41
3.4 DESENHOS ANIMADOS, CINEMA E DISNEY.	42
3.5 SOCIEDADE E CULTURA	43
3.6 DIFUSÃO DAS ANIMAÇÕES PELA TELEVISÃO	44
4. DESENHOS ANIMADOS NO CINEMA, NA TV E NA ESCOLA	46
4.1 A MUSICA NOS FILMES E DESENHOS ANIMADOS	46
4.2 CINEMA E ESCOLA	48
4.3 A CONVIVÊNCIA DAS CRIANÇAS COM OS FILMES	51
5. <i>SILLY SYMPHONIES</i> NA EDUCAÇÃO MUSICAL	54
5.1 OBJETIVO, CONTEÚDO E MÉTODO	58
5.1.1 <i>Music Land</i>	59
5.1.1.1 <i>Reconhecendo Jazz e Música Erudita</i>	59
5.1.1.2 <i>A Corrida Musical</i>	64
5.1.1.3 <i>Music Land: Minueto em Sol Maior de Beethoven</i>	71
5.1.2 <i>Skeleton Dance</i>	73
5.1.2.1 <i>Uma Noite no Cemitério</i>	74
5.1.2.2 <i>Reconhecimento Sonoro</i>	80
5.1.2.3 <i>Ritmos e Movimentos</i>	82

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	93
ANEXO A - ANAIS DA ABEM	93
ANEXO B - REVISTA DA ABEM	98
ANEXO C - REVISTA MEB - ABEM	104
ANEXO D - ANAIS DA ANPPOM	106
ANEXO E - REVISTA OPUS – ANPPOM	112

INTRODUÇÃO

I. JUSTIFICATIVA

Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2012, p. 15)

No início do ano de 2014 a prefeitura de São Bernardo do Campo contratava os primeiros professores de Artes do município para se adequar às exigências da Lei Nº 9.394¹ de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse primeiro concurso da cidade – referente à função de professor de Artes – fui contemplado com uma das vagas para educador da Educação Básica / Fundamental I – Anos Iniciais. Qual não foi minha alegria quando pude escolher para lecionar a escola que durante tantos anos fui estudante. Na época em que estive ali como aluno, o colégio pertencia ao estado e após um período de municipalização, hoje pertence à prefeitura.

Olhar aquelas paredes, salas, bancos e grades de outra perspectiva foi – e continua sendo – uma experiência ao mesmo tempo emocionante e desafiadora. Sucederam-se os primeiros momentos de entusiasmo e, também, de choque tornando a vivência ainda mais desafiante. Mas vale a pena ressaltar que dentre esses momentos houve também aqueles de grande satisfação como, por exemplo, ver que no conselho de classe cada aluno é visto na sua individualidade, procurando conhecer seu meio para melhor entender e interpretar seu desenvolvimento e suas dificuldades.

E, quase que espontaneamente, é fácil fazer um paralelo entre a época em que estudei ali e o período atual, e inverter os papéis: e se esses meus alunos tivessem os professores que eu tive? E nessa comparação entre os tempos, vem o questionamento sobre minhas práticas em sala de aula. Não é preciso divagar muito para que eu me pergunte: qual a explicação dessas crianças terem certa resistência a gêneros musicais que não o escutado em seu cotidiano? No final das contas, não é só a mesma escola, mas é o mesmo bairro, os pais

¹ Esta que é a LDB vigente, foi alterada várias vezes em relação ao ensino de música. Com a LEI 11.769/2008, que altera a LDB de 1996, passa a ter a seguinte versão no Art. 26, quanto ao ensino de música: “§ 6º A música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]” (BRASIL, 2008).

deles estudaram comigo nessa mesma escola, os espaços de entretenimento oferecidos a eles são basicamente os mesmos que eram oferecidos às crianças de então.

Por ser um dos poucos professores com Licenciatura em Música na rede – a maioria dos professores de Artes tem formação em Artes Visuais – a equipe de orientação pedagógica pediu que eu fizesse algumas formações e exposições para os demais professores e diretores naquela e em outras unidades. A partir desse momento o desafio era maior. Senti o peso da responsabilidade, e pensando em fundamentar melhor meus encontros com os docentes, notei que esses professores se aproximavam da música por causa da sensibilização que esta causa, não percebendo todo um universo cultural que há por detrás das notas e letras de cada música.

Nesse contexto, as indagações de como fundamentar de maneira mais adequada as práticas musicais com docentes e alunos são cada vez mais intensas, a ponto de tentar buscar em minha história a origem dessa atração e dedicação pela música.

Foi quando constatei o papel das experiências que vivenciei quando criança, e percebo o quanto eu preciso ser como docente, um mediador capaz de proporcionar-lhes vivências significativas. Mas quais experiências foram essas que me fizeram percorrer o caminho de criança-músico-professor?

Lembro-me com clareza de como certas circunstâncias fizeram diferença em minha vida. Uma delas foi quando uma senhora amiga de minha mãe (era dessas senhoras que por opção não contraíram matrimônio nem tiveram filhos), quis levar meu irmão e eu para passear. Ela já havia feito isso algumas vezes, mas nessa ocasião não foi um sorvete ou uma volta de carro, mas um programa muito especial: assistir o Coro dos Meninos Cantores de Viena que veio a São Paulo e cantou gratuitamente no Parque do Ibirapuera.

Creio que foi a primeira vez que meu irmão e eu fomos a esse parque e a presença de uma multidão naquele lugar a céu aberto, foi motivo de espanto para nós dois. Mas quando os meninos cantores subiram ao palco e começaram a cantar, ficamos boquiabertos! Que vozes e que harmonia, como aquilo tudo nos fazia “viajar” a lugares nunca antes imaginados... Que vontade nos dava de fazer parte daquilo. Alguns dias depois, vimos no jornal um anúncio de que eles cantariam no Teatro Municipal de São Paulo. Não pudemos ir vê-los e ouvi-los outra vez, mas recortamos as fotos dos meninos que apareciam no jornal para guardar como recordação daquela experiência única.

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento da amizade. A existência

dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito das partes que a compõem. (...) Ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo. (DEWEY, 2010, p.112)

A partir de então comecei a me interessar um pouco mais por esse gênero de música e esse fato coincidiu com outro: meu pai passou a cantar em um coro de uma Igreja Católica, coisa rara nos dias de hoje entre os seguidores desse credo. Muitas vezes eu o via ensaiando, depois passei a aprender música com ele e, em algumas ocasiões, ficava ao seu lado nas apresentações. Essa vivência fez-me, paulatinamente, desejar tocar algum instrumento, e passado alguns anos decidi pelo que mais me chamava atenção: o trompete.

O trompete trouxe-me mais experiências musicais, outros conhecimentos e novas amizades. Tempos depois com esses novos amigos formamos um grupo musical só de metais, que existe ainda hoje e toca em casamentos. Entre essas novas amizades destaco particularmente um maestro e professor de canto que me fez voltar a cantar, já que eu tinha concentrado minha dedicação ao instrumento. Mas dessa vez interessei-me pelo canto lírico, com Prof. Walter Chamun, mestre em canto pela UNESP.

Logo passei a cantar no coro desse maestro. Já estávamos no ano de 2007 e em muitas das apresentações, tanto coral quanto instrumental, veio em minha mente a pergunta do porquê algumas crianças tinham a possibilidade de tomar contato com estilos musicais diferentes dos que ouviam em seu cotidiano, e outras ficavam sem oportunidade de conhecer novos estilos, destinadas a escutar sempre os mesmos tipos de música. Foi quando decidi fazer licenciatura.

Às vezes, em um relato escrito em poucas páginas, essas vivências podem parecer superficiais e passageiras, mas foi bem ao contrário do que aconteceu. E se experiências atraem outras experiências, em 2010 cantei no coro lírico do Teatro São Pedro, no mesmo período em que fazia faculdade. Mais amizades apareciam para enriquecer minha vida musical.

Enquanto tudo isso acontecia, o “embrião” do professor de música estava crescendo, discussões sobre a educação no curso de licenciatura foram fundamentais para adquirir conhecimentos teórico-pedagógicos e complementar na área musical. Meu conhecimento ficou um pouco mais consistente ao fazer o curso *lato sensu* “Fundamentos da Cultura e das Artes” no Instituto de Artes da UNESP. Depois de concluir o curso passei a lecionar em algumas escolas particulares aqui e ali, mas foi primordial passar no concurso

para professor de Artes da prefeitura de São Bernardo do Campo. E alegria ainda maior, por conseguir escolher a vaga na escola onde eu, quando criança, tinha frequentado do 1º ao 6º ano. Essas inquietações fizeram com que eu chegasse a essa dissertação que é uma mistura das experiências e preocupações vividas como músico, professor e formador de outros professores por meio de educação continuada de colegas da rede pública, função para a qual fui convidado, não como músico e professor distantes e separados, mas como um só indivíduo.

Assumi um grande desafio ao ingressar na rede pública de São Bernardo do Campo como professor de Artes, tendo consciência da grande responsabilidade que é trabalhar com crianças de 6 a 10 anos e sabendo do meu papel de docente/mediador. Mesmo tendo trabalhado com música desde muito cedo, ensinar as quatro linguagens artísticas além da convivência e diálogo com outras disciplinas – como o sistema exige – é coisa bem diferente. Como fazer com esta realidade?

Essa pesquisa talvez possa contribuir: para aproximar os docentes, que não se sentem confortáveis para trabalhar com música em sala de aula e também sobre algumas possibilidades em ensino de música. Que através dessa pesquisa possam se dar conta de que há muitas ferramentas – como os desenhos animados presentes no cotidiano infantil – para serem utilizadas no ensino e aprendizagem musicais. E, também, para que os professores possam iniciar ou continuar o “saber música” e o “saber ser professor de música”, apoderando-se de conteúdos “desses dois saberes” para suas práticas em sala de aula.

II. QUESTÕES DE PESQUISA

No contexto descrito surgiram inquietações e questionamentos que se transformaram em questões de pesquisa da presente dissertação:

- É possível animações da série Silly Symphonies / Walt Disney, contribuírem para formação continuada em educação musical de professores, e educação musical para alunos do Ensino Fundamental 1 - Anos Iniciais?
- O que fazer para dar o acesso e a democratização a chamada “música clássica ou música erudita”, que estão presentes nas trilhas sonoras de animações da série Silly Symphonies?

III. OBJETIVOS

- Indicar quais elementos são objetos de ensino-aprendizagem de música nas animações escolhidas.
- Elaborar material didático por meio de animações e respectivas trilhas sonoras de duas Silly Symphonies.

IV. METODOLOGIA

Para esta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, possuindo como fonte de dados publicações impressas, artigos, livros, internet e DVDs.

Por identificar as necessidades de professores e alunos, de utilizar diferentes mídias que unissem imagem e som para o ensino e aprendizagem de música, e que o desenho animado poderia contribuir de forma privilegiada, optou-se por pesquisar com desenhos animados.

O estudo foi realizado coletando informações de várias publicações e produções, levando em consideração, principalmente, as indicações de Pádua (2004) e GIL (2010).

- Pádua (2004, p.55), afirma ser a finalidade da pesquisa bibliográfica “(...) colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa.”.

- GIL (2010, p.29) sobre a pesquisa bibliográfica escreve:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em um material já publicado. Tradicionalmente já impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como material disponibilizado pela internet. (GIL, 2010, p. 29)

A natureza das fontes possibilita uma maior amplitude de sua pesquisa, o que torna possível uma cobertura maior e mais rica de sua investigação.

V. REVISÃO DE LITERATURA

Ao iniciar a revisão de literatura, fazendo o levantamento bibliográfico, a preocupação principal, foi de procurar pesquisas em Educação Musical que tivessem a mediação dos desenhos animados e trilhas sonoras, especialmente aquelas que se voltassem à educação básica.

O primeiro levantamento foi feito para a Qualificação, e teve um olhar mais geral, computando 63 artigos que discorriam sobre educação musical abarcando trilhas sonoras, mídias, cinema e animação em geral. Os artigos, disponibilizados nos sites da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), e da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), relacionados com o tema da pesquisa. Também foram coletados livros e mídias audiovisuais.

No site da ABEM, relacionados ao tema da pesquisa foram encontrados 26 artigos: 12 (doze) na Revista da ABEM; 10 (dez) nos ANAIS DA ABEM; 04 (quatro) na Revista MEB da ABEM.

No site da ANPPOM, relacionados ao tema da pesquisa, foram encontrados 37 artigos: 31 (trinta e um) nos ANAIS DA ANPPOM; 06 (seis) na Revista OPUS.

Posteriormente, uma análise mais específica, com leitura mais acurada, revelou-nos a presença de 12 artigos que coincidem com essa pesquisa e acredito que cinco deles são realmente relevantes para esta pesquisa.

Boa parte das publicações da área de educação musical no país são encontradas em publicações da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), na Revista da ABEM, Revista MEB e ANAIS de Congressos da ABEM, e em publicações da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música), sendo que a coleta de artigos foram da Revista OPUS e ANAIS de Congressos da ANPPOM. As referidas publicações são disponibilizadas nos sites dessas duas associações citadas. Não poderíamos deixar de consultá-las.

No site da ABEM, relacionados ao tema da pesquisa foram localizados 8 artigos:

- 03 (três) artigos na Revista da ABEM, publicados entre 1992 a 2016;
- 04 (quatro) artigos nos ANAIS DA ABEM, com publicações de 2001 a 2013;

- 01 (um) artigo na Revista MEB, com publicações de 2009 a 2016.

No site da ANPPOM, relacionados ao tema da pesquisa foram encontrados 4 artigos:

- 4 (quatro) artigos nos ANAIS DA ANPPOM, com publicações de 1990 a 2016.

Portanto, há um total de 12 artigos, dos quais destaco cinco de maior interesse para esse trabalho.

Foram construídos Quadros com o que foi coletado em cada uma das revistas: Revista da ABEM, Revista MEB, Revista OPUS, e nos anais: ANAIS da ABEM e ANAIS da ANPPOM. Cada um desses Quadros com respectivas datas, autores, resumos, palavras-chave, instituição de cada um dos autores e local de publicação, acham-se em Quadros dos Anexos ao final desta pesquisa.

As publicações da ABEM e da ANPPOM referentes a este levantamento, encontram-se nos ANEXOS, ao final desse relatório de pesquisa, anexos:

- ANEXO A - ANAIS DA ABEM
- ANEXO B - REVISTA DA ABEM
- ANEXO C - REVISTA MEB - ABEM
- ANEXO D - ANAIS DA ANPPOM
- ANEXO E - REVISTA OPUS.

Alguns dos artigos de publicações da ABEM e da ANPPOM, relacionados e comentados a seguir, exerceram grande influência tanto no transcurso da pesquisa, como no processo de construção textual.

O artigo “Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias” (Reys, 2011), embora não utilize trilhas sonoras, propõe a sonorização de histórias, texto proveitoso para o conhecimento e prática de sonorização, uma das propostas no capítulo 4 – *Skeleton Dance* – na qual sugere-se uma atividade de sonorização do enredo do próprio desenho.

O texto “Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia” (SOUZA, 2013) não aborda os desenhos animados, mas útil por fazer um diálogo com a sociologia, com a etnomusicologia e educação. Mostra a relação da cultura com as mídias e como estas definem os gostos musicais, tema relacionado ao abordado no

capítulo I, no qual se expõe o papel do capital cultural trazido do próprio meio do aluno para a escola. Com a conexão dos artigos surge a indagação do capital cultural mediado pelas mídias, além da mediação familiar.

Os artigos “Programas de televisão: Música, Televisão e Crianças: uma investigação sobre processos de recepção” (RAMOS, 2001); “Uma análise crítica da leitura realizada do programa ‘Novo mundo da imaginação’” (PERES, CRUZ e SILVEIRA, 2004) e “A análise retórica da trilha sonora do programa televisivo Castelo Rá-Tim-Bum” (DUARTE, ALVES, 2006) discorrem sobre programas televisivos e a relação dos mesmos com as músicas apresentadas, conectando-os com a educação musical. Esses artigos tiveram particular afinidade com o capítulo 3 da dissertação, no qual é tratada a correspondência do cinema com a televisão, sendo essa um meio fundamental para o acesso à sétima arte. A análise musical das trilhas sonoras também foi motivo de consideração e reflexão no momento da elaboração de projetos e respectivas atividades práticas.

No capítulo 3 há continuidade com um diálogo entre eu e meus “companheiros de viagem” complementando os fundamentos desta pesquisa

VII. ESTRUTURA DO TRABALHO

Essa dissertação foi formada com uma introdução mais cinco capítulos. A introdução visou fazer uma associação entre a escola vivenciada pelo pesquisador enquanto aluno e a atual, destacando o papel da vivência e experiência musical no despertar o interesse pela música.

O primeiro capítulo discorre sobre a parte da democracia do saber musical e da pluralidade cultural. Depois de abordar a parte histórica, mostrando como o acesso à música nem sempre esteve ao alcance de todos, dá uma especial importância ao entorno social, tratando temas como estigmatização, capital cultural e violência simbólica.

O segundo capítulo levanta o tema do professor enquanto mediador e a relevância de conhecer questões teóricas relacionadas à psicologia, à pedagogia e à didática, mesmo que esse docente seja exclusivamente relacionado às Artes. Saber arte/música não implica saber ensinar. Este capítulo deu relevância à função mediadora do professor – baseando-se em um psicólogo e um educador: Vygotsky e Libâneo, respectivamente.

O terceiro capítulo versa sobre focos de pesquisa e como os autores “conversaram” entre si, ora estabelecendo temáticas em comum, ora auxiliando uns aos outros

na busca de uma resposta para a educação musical, seja para entender a parte social e psicológica ou colaborando com as atribuições dos docentes.

Já o quarto capítulo se aproxima mais da temática “cinema e animação” tratando de relacionar a sétima arte com as crianças e com a escola, a vivência delas através da televisão e outros meios. A utilização da sétima arte como ferramenta educacional pode ser de grande auxílio ao professor e à escola desde que haja um planejamento adequado para a inserção nas aulas.

O quinto e último capítulo é constituído por atividades elaboradas a partir de dois desenhos animados da série *Silly Symphonies*. A primeira animação utilizada é a Music Land que faz muita correspondência com o mundo musical, proporcionando diversos elementos a serem trabalhados de diferentes modos. O segundo desenho animado é de curta duração: trata-se da *Skeleton Dance*. A partir dele foram elaboradas atividades de sonorização. É a materialização de toda a parte teórica em duas práticas musicais para serem usadas em sala de aula, uma tentativa de contribuição aos professores que consideram difícil trabalhar com a música em sala de aula.

Seguem-se, ao quinto capítulo, as considerações finais ponderadas depois de ter refletido sobre o referencial teórico aqui exposto e sobre as condições e funções do professor em sala de aula.

1. SOCIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E INTERCULTURA

Apesar de, durante a Idade Média, a música ter sido ensinada nas universidades como uma disciplina científica do Quadrívio², o acesso do grande público às leis da harmonia e da retórica musical foi durante muito tempo restrito. O acesso parcial que temos das diversas manifestações musicais nos dias de hoje foi conquistada de forma paulatina durante alguns séculos.

Os que estavam na base da pirâmide social – ou seja, os que não faziam parte da nobreza ou do clero – não tinham a possibilidade de se aproximar da música dos que estavam na ponta dessa pirâmide social.

Mas no século XVI, com o advento do Renascimento³ – com o poder da Igreja sendo contestado pela Reforma Protestante⁴ e boa parte da nobreza perdendo o poder financeiro para a burguesia – as coisas começaram a mudar: as pessoas começaram a tolerar que os laicos e não nobres participassem dos espetáculos musicais e assim começaram a nascer as sociedades musicais.

(...) um dos fatos marcantes desse período é a influência crescente da burguesia. Armadores, mercadores, financistas rivalizavam com a nobreza na suntuosidade das moradias, na riqueza das coleções de instrumentos, no refinamento da cultura musical (...). (CANDÉ, 2001, p. 321).

O acesso a essas sociedades musicais era permitido somente àqueles que levavam um medalhão de associado. E este não era dado às pessoas em troca de dinheiro, mas por mérito, que é algo bastante subjetivo. Portanto, ainda não se tinha livre acesso a essas reuniões musicais.

A primeira apresentação musical a pagamento que temos notícia foi oferecida em Roma no ano de 1632 pela casa Barberini – poderosa família romana que chegou a ter um

² O quadrívio – ou quadrivium – literalmente significa quatro vias, mas que no período medieval era o termo utilizado para condensar as quatro disciplinas da formação escolar na esfera da matemática: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música (nota do autor).

³ O Renascimento foi um movimento cultural que teve como epicentro a Itália do século XV. A principal doutrina que caracterizou esse período foi a de recusar o Teocentrismo medieval – que considerava Deus como a causa e finalidade do Universo – para passar ao Antropocentrismo – colocando o Homem como o centro das concepções filosóficas (nota do autor).

⁴ Iniciada pelo monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546) a Reforma Protestante foi um movimento religioso de renovação da Igreja Católica Romana para a revisão dos dogmas, a contestação da política de indulgências e a oposição à ideia de autoridade clerical derivando para um conceito de “sacerdócio universal” onde todos os fiéis têm autoridade para interpretar os textos bíblicos. A Reforma levou a civilização ocidental – então unida em uma só religião – à divisão entre os cristãos católicos e protestantes (nota do autor).

dos membros como maior autoridade religiosa e política local: um Papa. Não era ainda uma concepção de concerto como temos hoje em dia, mas essa ideia de exibição musical com entrada paga começou a se espalhar pela Europa, passando da Itália para Inglaterra e França.

Já passados alguns séculos notamos que há um o avanço considerável correspondente à socialização da música em si e do saber musical, mas percebemos que ainda estamos longe de atingir o desejado, principalmente no cenário nacional que é o que nos concerne mais especialmente.

Se tomarmos como referência “Música (s) e seu Ensino” de Maura Penna (2012):

Entendemos que o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aqui incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida. (PENNA, 2012, p.99)

Por um lado, ela afirma que: “[...] todos têm, socialmente, acesso à imensa riqueza que é a música no momento atual, sob a forma de diferentes manifestações.” (PENNA, 2012, p.34), e por outro:

O que acontece muitas vezes, ao se levantar a necessidade de partir da cultura do aluno, é cair numa posição teórica de exaltação da cultura popular, que, ao pretender denunciar o caráter elitista do acesso à arte e à “alta cultura” (em nosso caso à música erudita), finda por cair numa rejeição da arte e da cultura como tal. Como aponta Rouanet (1987), esse antielitismo contaminado pelo “irracionalismo” leva a um resultado altamente conservador: sob a bandeira da defesa dos interesses populares, são mantidos os limites de um “gueto cultural” – linguístico, artístico, musical (PENNA, 2012, p. 45).

A afirmação da Maura Penna “tirar do gueto” pode parecer uma força de expressão exagerada. Afinal, tirar do gueto e levar a criança para onde? Para o gueto do professor que ministra a aula? De fato, esse é um termo que pode levar a uma discussão sem fim, mas para isso justifico o uso dessa citação com outro conceito, mas dessa vez de Ana Mae Barbosa ⁵ que dizia que não podemos deixar de levar a cultura erudita a quaisquer crianças por ser ela a cultura da classe dominante. Não a levar seria não permitir a entrada delas a esse grupo dominante.

E, além do mais, por que limitar o contato às demais culturas, não lhes proporcionando o acesso, somente pelo motivo de que estas não fazem parte da classe social à

⁵ Essa afirmação da Ana Mae Barbosa foi proferida em uma defesa de tese de doutorado no Instituto de Artes da UNESP no ano de 2016. Ela era uma das professoras que constituíam a banca à qual pude assistir.

qual eles pertencem? Por que fomentar o estereótipo de que os jovens de baixa renda só devem escutar funk – ou que os mais favorecidos financeiramente não devam fazê-lo – visto que é o gênero musical que o seu entorno social consome? Não podemos corroborar com uma educação de caráter determinista e que favoreça a manutenção dessas fronteiras que levam a tantos “ismos”, mas democratizar o ensino de música.

Nossa sociedade é caracterizada por fortes diferenças sociais e econômicas, por isso alguns têm acesso a determinados bens culturais que outros sequer sabem que existem. Os professores devem saber quais são os conhecimentos que seus alunos estão carentes para possibilitar-lhes a aproximação. E a consciência de que transmitir noções de um gênero musical ou artístico em geral não detrai o gosto que possa haver por outros.

Quanto a esse ponto, Libâneo (2013) fala exaustivamente no seu livro *Didática*, mais especificamente, quando se refere à democratização do ensino e a socialização do saber:

Em síntese, a escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares da transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas. (LIBÂNEO, 2013, p. 39).

1.1 OS ESTABELECIDOS E *OUTSIDERS*

Os alunos que estudam na EMEB Júlio Atlas, localizada na prefeitura de São Bernardo do Campo, constituem um núcleo heterogêneo na escola: por estar localizada na divisa com a cidade de Diadema e não muito longe da cidade de São Paulo, crianças das três cidades a frequentam. Outro fator de diferença são as classes sociais: alguns alunos moram em comunidades nos bairros próximos e outros são filhos de funcionários um pouco mais prósperos da indústria automobilística Mercedes Benz – que se situa no mesmo bairro, que fica há alguns metros do colégio.

Tendo como *background*, o panorama social da escola que acabei de descrever, não podemos deixar de fazer menção à obra de Norbert Elias, (2000) na qual escreve suas

análises sociais realizadas tendo como base a observação da pequena cidade de Winston Parva, no centro da Inglaterra, que fazia parte de uma área suburbana nos arredores de uma grande cidade industrial. Seu intuito era o de compreender as relações de interdependência lá existentes, bem como a lógica da configuração social da cidade.

Winston Parva era dividida em bairros diferentes: na Zona 1 situavam-se as famílias mais prósperas economicamente. Nas Zonas 2 e 3 residiam as famílias dos operários que trabalhavam nas fábricas. Apesar da similitude econômica, étnica e educacional dos habitantes destas duas últimas zonas, os moradores da Zona 2 se sentiam superiores aos da Zona 3 por serem aqueles, cidadãos mais antigos em comparação a estes. Esse bairro mais antigo de Winston Parva era denominado por eles como “aldeia” e os “aldeões” se negavam a ter contato com os *outsiders* do outro bairro, por terem chegado há pouco tempo na cidade. Portanto havia uma atitude de intolerância de um grupo em relação ao outro.

Elias salienta que esse ar de superioridade criado na cidade era necessário para a manutenção do status de privilégio dos que viviam nas Zonas 1 e 2. Mas o problema não se detém somente em uma questão de estigmatização e exclusão: aqueles que eram negativamente rotulados tinham uma visão depreciativa de si, desenvolvendo, às vezes ódio de si próprios. Esse estigma era transmitido dos pais para os filhos.

Essa classificação, como vimos, era quase que automaticamente transferida dos pais para os filhos e afetava o desenvolvimento da personalidade destes, sobretudo sua autoimagem e seu respeito próprio. A nova geração estabelecia e mantinha, a seu modo, as mesmas divisões sociais da geração mais velha, às vezes com muito mais rigidez. A consciência que os pais tinham da classificação diferenciada das famílias de Winston Parva e de sua própria posição na hierarquia de status era comunicada a seus filhos de diversas maneiras, através de palavras, gestos e do tom da voz, contribuindo para moldar a consciência que eles tinham de si desde muito cedo. (ELIAS, 2000, p. 130).

Essa imagem negativa que os habitantes da Zona 3 construía de si mesmos, fazia com que muitos deles, intencionalmente, se adaptassem à representação construída, procurando ser de acordo com essa imagem, se adequando ao papel que lhes fora atribuído pela sociedade. Formava-se, então, um movimento cíclico nos residentes da Zona 3. Estes adotavam determinada postura porque eram assim rotulados, e eram rotulados dessa forma devido ao seu modo de agir.

E essa temática é de essencial importância para os educadores em geral e, no nosso caso de educadores musicais, merece reflexão pelo fato de não podermos rotular essas

ou aquelas culturas, música e manifestação artística em detrimento de outras. E não podemos deixar de levar aos *outsiders* as expressões artísticas apoderadas e apropriadas pelos habitantes das Zonas 1 e 2: todos têm direito ao acesso às diversas manifestações artísticas e culturais. Devemos, portanto, expandir o círculo cultural e artístico, pensando na pluralidade e diversidade dos seres humanos, evitando o monoculturalismo presente em vários setores de nossa sociedade.

1.2 O CAPITAL CULTURAL

É de grande valia – para entender o mecanismo escolar – debruçarmos sobre algumas das ponderações do sociólogo francês Pierre Bourdieu quem faz uma análise do sistema escolar francês de sua época para cunhar o conceito de que a escola é uma máquina ideológica que reproduz a cultura dominante e não – como se imaginaria – um ambiente justo e meritocrático.

Mas para adentrarmos em seus pensamentos, antes teremos que nos aproximar de dois conceitos vitais do autor: o de capital cultural e o de violência simbólica.

Para abordar o tema da desigualdade que se perpetua na escola, o autor cunha o conceito de violência simbólica. Esse termo se refere às formas de violência praticadas não pela violência física, mas através de uma visão de mundo, dos papéis sociais, das maneiras de pensar o mundo impostas por uma classe social à outra. Uma violência, que perpetrada de modo sutil, por vezes não visível para aqueles que constituem essa engrenagem educacional e, objetivamente falando, a ação pedagógica – se for assim concebida – é uma violência simbólica por ser uma imposição cultural.

O *modus operandi* se dá tanto pela imposição quanto pela ocultação através de uma linguagem que só alguns alunos conseguiriam entender deixando, portanto, parte dos estudantes marginalizados em relação ao que é exposto e debatido por estes últimos não terem, justamente, um capital cultural que os faça dar significado para tudo aquilo que eles escutam no âmbito escolar.

Dentro dessa perspectiva Bourdieu adapta um termo – que normalmente é utilizado em assuntos econômicos – para o âmbito social: o capital cultural.

O que seria então esse capital cultural? Seria a “bagagem” que os alunos incorporaram previamente e trazem à escola, eles não chegam despossuídos de significado, mas trazem consigo uma história familiar, cultural e econômica que fazem deles o que eles são. Para alguns na construção desse capital cultural existirão as experiências com peças de

teatro, filmes, viagens e uma linguagem falada mais próxima à coloquial dando uma enorme vantagem no desenvolvimento escolar àqueles que têm em seu poder esse capital e, por conseguinte, uma exclusão daqueles que não acompanham as aulas por estarem desprovidos desse mesmo capital.

Para Bourdieu a ideia de escola meritocrática é mentirosa, já que os alunos bem-sucedidos no âmbito escolar são aqueles que receberam uma herança cultural familiar, um domínio de códigos socialmente dominantes que ele chama de capital cultural. Ou seja, a aparência de uma escola democrática é falsa, eles não saem de um ponto de partida em comum, alguns “largam” na frente.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões naturais”, quanto às teorias do “capital humano”. (Bourdieu, 2007, p. 73).

Esse é o meio, descrito por ele, pelo qual a escola reproduz a desigualdade. E se tomarmos em conta que a escola pública é uma instituição que deveria prezar tanto pelo acréscimo quanto pelo nivelamento de instrução, tristemente notamos o quanto a escola caminha para um sentido contrário por reproduzir precisamente esse mecanismo.

É o momento de pensarmos, por um lado, o quanto reproduzimos essa violência simbólica dentro das aulas de música, mas também o quanto não propiciamos ocasiões favoráveis aos alunos de se apropriarem desse capital cultural que o senso comum vê como pertencente às classes dominantes. Se eles não têm nem a opção de assimilarem essa bagagem em suas casas ou famílias e nem no espaço escolar, estamos relegando-os a viverem em um limbo cultural sem comunicação com as demais esferas do conhecimento.

Nesse contexto, a sugestão é tomar as trilhas sonoras de desenhos animados ⁶ que no nosso caso concreto são as *Silly Symphonies* – nas aulas de música para que essa violência simbólica passe a ser menos brutal e para que o “capital cultural musical” ausente na vida dos alunos comece a ter presença e fazer-lhes sentido.

⁶ Nesta dissertação adotaremos os termos animação e desenho animado como sinônimos e os usaremos indistintamente. E por eles entendemos que fazem parte de um procedimento cinematográfico que, filmando desenhos ou bonecos, dá a aparência de movimento ao serem projetados e constitui um gênero dentro da sétima arte.

Nós professores não podemos nos conformar com trabalhar somente com o que os alunos já sabem, sem aportar-lhes algo de inédito e diferente, mas também esse conteúdo novo não pode cair no desentendimento. É um caminho tênue a ser seguido, mas com consciência de que é um caminho de mediação pluricultural e de democratização do conhecimento, almejando a educação intercultural.

2. O PROFESSOR COMO MEDIADOR

2.1 A VISÃO DE LIBÂNEO

Tendo em consideração o que foi tratado no capítulo anterior sobre o capital cultural e saber que muitas das crianças – por estarem sem acesso – não recebem esse capital em seus meios, faz-se necessário debater, novamente, a democratização do ensino, uma preocupação recorrente entre os teóricos da educação brasileira. E por democratização não se entende somente que haja escolas em todos os lugares desse imenso país, mas que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, sem diferenças entre o que é ensinado nos mais caros colégios particulares e o que é transmitido nas escolas públicas das periferias, como se existisse uma escola unitária.

A escola pública deve ser unitária. [...] É unitária porque deve garantir uma base comum de conhecimentos expressos em um plano de estudos básicos de âmbito nacional, garantindo um padrão de qualidade do ensino pra toda a população. (LIBÂNEO, 2013, p. 36).

Devemos ponderar sobre um ponto importante em que o autor expressa a opinião da existência de uma imagem errônea do fracasso escolar do aluno, computando-lhe como falta de esforço individual. Ele justifica esse equívoco com três argumentos:

Primeiro, porque em uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica as oportunidades não são iguais e muito menos são iguais as condições sociais, econômicas e culturais de ter acesso e tirar proveito das oportunidades educacionais. Segundo a educação não depende apenas do interesse e esforço individual porque, por trás da individualidade, estão condições sociais de vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar. Terceiro, a escola não pode ignorar que as desigualdades sociais são um real obstáculo ao desenvolvimento humano, e, por isso mesmo, precisa aliar sua tarefa de transmissão dos conhecimentos às lutas sociais pela transformação do quadro social vigente. (LIBÂNEO, 2013, p. 35).

Nessa sociedade desigual na qual o sucesso escolar não depende somente dos esforços dos alunos e que essa desigualdade é um obstáculo ao desenvolvimento humano, desponta o papel do professor enquanto mediador entre a sociedade e os alunos. Libâneo

salienta que exercer a profissão do magistério é um ato político uma vez que se efetiva no âmbito das relações sociais. Mas para que o docente realize bem seu papel mediador, deve ter claro como que o processo de ensino tem como finalidade “[...] *proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos [...]*” (LIBÂNEO, 2013, p. 56). Portanto, a atitude do professor não deve ser a de uma transmissão pragmática e conteudista, mas “a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

De acordo com o autor, concretizar essa função mediadora do professor entendendo como uma atividade pedagógica, implica perseguir alguns objetivos que se entrelaçam entre eles: (1) assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos; (2) criar condições para que desenvolvam suas capacidades e habilidades intelectuais e (3) orientar as tarefas de ensino que norteiem os problemas da vida real. Os objetivos motivam os resultados do processo entre o professor e aluno, como também a série de habilidades e hábitos a serem alcançados.

Com os objetivos definidos, resta saber o critério para a escolha dos conteúdos a serem abordados em aula – um dos encargos mais significativos do professor – e como estes serão apresentados de acordo com um método a ser seguido. Enquanto que o método é o “caminho para atingir um objetivo” (LIBÂNEO, 2013, p.164), o conteúdo, por sua vez, não é somente a matéria do livro didático, vai muito além, pois engloba:

[...] conceitos, ideias fatos, processos princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

Para a difícil tarefa da escolha dos conteúdos, deve-se ter um critério de seleção. De acordo com Libâneo (2013), podemos listá-los em cinco:

- 1) **Correspondência entre objetivos gerais e conteúdos**, habilitando os alunos a participarem nos campos econômico, social, político e cultural;
- 2) **Caráter científico da matéria**, destacando os conhecimentos básicos necessários;
- 3) A exigência de ter um **Caráter sistemático** organizando e concatenando os conhecimentos;

- 4) **Relevância social** implica tomar em consideração as experiências e vivências dos alunos para que não haja um distanciamento entre o que lhes é ofertado em sala de aula e o que realmente vivem e experienciam no dia-a-dia;
- 5) **Acessibilidade e solidez**, ou seja, que os conteúdos estejam de acordo com a idade e o grau de compreensão dos alunos.

Tomando em consideração esses critérios, que a escolha das *Silly Symphonies* como ferramenta para educação musical é valiosa. Os desenhos animados – como será discutido mais adiante – é “moeda corrente” entre as crianças, sendo objeto de experiências e vivências.

Ao passo que “acessibilidade e solidez” estão ligadas diretamente a conceitos a serem debatidos em seguida quando trataremos do psicólogo russo Vygotsky que versa sobre a **zona de desenvolvimento proximal** e **zona de desenvolvimento real** além de igualmente considerar o papel mediador do professor.

2.2 A MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY⁷

⁷ Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934), nascido em Orsha – Império Russo –, de origem judaica foi o principal proponente da Psicologia histórico-cultural – teoria que visa demonstrar o caráter histórico do desenvolvimento psicológico, e o psiquismo como herdeiro das influências culturais com repercussões por diversas áreas dos conhecimentos como a linguística, neurologia, educação e psicologia. Apesar de seu falecimento precoce – aos 37 anos – foi autor de uma vasta obra tendo em vista sua formação interdisciplinar. Formado em direito pela Universidade de Moscou (1917) também desenvolveu estudos em filosofia e história na Universidade popular de Shanyavskii e posteriormente cursou medicina. Sua intensa vida acadêmica – dado a diversidade de campos que pesquisava: filosofia, psicologia, literatura, pedagogia, etc. – acompanhava suas atividades laborais. Trabalhou como professor lecionando em diversas instituições de ensino e pesquisa na Rússia “... ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências.” (Oliveira, 2006, p.20). Como um “homem do seu tempo”, Vygotsky vivenciou momentos de efervescência, acontecimentos que reconfiguraram a história de seu país como a Revolução Russa de 1917. Entusiasmado com as ideias de mudança e do “novo” advindas do regime social recém-implantado, Vygotsky e seus companheiros de pesquisa – Leontiev e Luria – desejavam expandir suas investigações rumo a construção de uma “nova psicologia”. Queriam eles elaborar uma síntese entre duas fortes correntes psicológicas presentes no início do século XX, a psicologia como ciência natural – possuindo laços estreitos com a psicologia experimental – e a psicologia como ciência mental. A primeira “... procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo” (Id. Ibid, p.22). Já a segunda realizava uma descrição das “...propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito”. Porém, “...com uma abordagem descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, sem preocupação com a análise desse fenômenos em componentes mais simples” (id. ibid.). Ou seja, uma não incluía de sua análise as funções psicológicas mais complexas – psicologia de tipo experimental –, e a outra – psicologia mentalista – não realizava uma análise com aprofundamento científico.

A arte se materializa na produção humana por meio de alguma forma de expressão, constituindo-se por meio de influências sofridas do meio e da cultura. Esta relação dialógica do homem com o seu entorno cultural auxilia na interpretação e resignificação do mundo. O acesso à arte ocorre através de uma relação culturalmente mediada. O conceito de mediação – relacionado diretamente com a linguagem artística – assume papel central na obra de Vygotsky a partir da perspectiva histórico-cultural⁸. Se, para ele, o ser humano é uma construção social decorrente da interação dialética entre o indivíduo e seu meio sociocultural, não se pode ignorar o papel de alguns signos mediadores fortemente presentes no entorno sociocultural dos alunos como cinema, televisão, mídias e novas tecnologias. A observação desses conceitos estabelece um diálogo direto com a pesquisa pretendida por este trabalho, já que para o autor, toda atividade humana é mediada e os mediadores, no nosso caso são os professores de arte/música.

Vygotsky em suas pesquisas tinha como principal intenção estudar as funções psicológicas superiores. Queria ele conhecer/desvendar os processos daquilo que nos identifica como seres humanos, diferenciando-nos dos animais. Pretendendo entender melhor os processos psicológicos mais complexos do homem, dedicou-se a estudar temas como, por exemplo, a atenção voluntária, a memorização, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. Este conjunto de temas denominados processos superiores diferenciam-se de outros conhecidos como processos elementares. Enquanto as **funções psicológicas superiores** referem-se a comportamentos “tipicamente humanos” como a elucubração, o planejamento, etc., os **processos elementares** respondem por reações automatizadas ou simples reflexos – como esquivar o corpo de uma chama ou desviar o olhar ao contato com um intenso foco de luz.

O ponto de partida das considerações e pesquisas de Vygotsky recai sobre o conceito da **mediação**. A mediação refere-se ao “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2006, p.26).

Oliveira (2006) exemplifica que quando alguém nos alerta que se nos aproximarmos do fogo iremos nos queimar estamos num processo de relação mediada, ou seja, alguém – uma pessoa – interveio na situação servindo de “mediadora” em relação a

⁸ Por perspectiva histórico-cultural se entende como a abordagem psicológica originada por Lev S. Vygotsky ao reconhecer que a direção do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas – ao contrário – do social para o individual.

informação: o fogo queima. Vygotsky (1994, p.53) salienta que “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo”.

O conceito de mediação é central na obra de Vygotsky, para ele o homem se relaciona com o mundo através de processos mediados e não por uma relação direta. Nesta relação homem-mundo – relação mediada – “Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os **instrumentos** e os **signos**” (OLIVEIRA, 2006, p.27).

Entre outros conceitos ele se identificava com a teoria que o modo de produção é uma condição da vida social; que o caráter histórico do homem se constitui em suas relações sociais; e apropriou-se do conceito de síntese dialética: um sistema lógico por onde o pensamento se desenvolve pela tríade tese, antítese e síntese.

Vygotsky se apropria da ideia que o objeto – instrumento – criado pelo homem cumpre um papel social de **mediação**, ele estabelece uma conexão/relação entre o indivíduo e o mundo. Esta produção de instrumentos – bem como sua utilização pelo homem – visa à transformação do ambiente fazendo parte de um processo sócio-histórico.

Vygotsky caracteriza o uso de **signos** como “instrumentos psicológicos”.

O signo orienta a ação do homem internamente, ou seja, ele é utilizado pelo indivíduo para o seu autocontrole. Vygotsky diferencia a caráter mediador do **signo** e do **instrumento**, pois, a maneira como orientam o comportamento humano é diferente. A diferença entre um e outro é que o instrumento serve como um condutor da influência humana para o controle e domínio da natureza através de uma atividade externa. O signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, é meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

A combinação entre o uso de signos e instrumentos opera mudanças substanciais nas funções psicológicas, ampliando o leque de atividades do homem – a partir do uso dos instrumentos – e o armazenamento de informações por meio do uso dos signos.

Luria (1979) enfatiza que a base da constituição da consciência humana reside nas relações e condições sociais:

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. (...) *Por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.* (LURIA, 1979, p. 74,75)

Dando continuidade aos estudos desenvolvidos por Vygotsky vê-se que o uso dos signos promove duas mudanças fundamentais no desenvolvimento do homem. Oliveira (2006, p.36) enfatiza que:

[...] a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de medição; esse mecanismo é chamado por Vygotsky, de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Ou seja, ao longo do percurso do desenvolvimento – em contato com os signos – o homem passa a elaborar **representações mentais** e aos poucos vai substituindo os objetos materiais presentes no mundo real. Este processo de internalização o torna capaz de realizar operações mentais como planejamento, memorização, etc. não necessitando mais do contato direto com as marcas externas.

Entre os sistemas simbólicos Vygotsky destacou que o signo mais difundido socialmente é a linguagem, por servir de mediadora entre o indivíduo e o grupo social ao qual pertence. Contudo, o pensamento e a linguagem não possuem a mesma origem, o seu desenvolvimento ocorre de maneira diversa.

Até mais ou menos 2 anos de idade, a criança desenvolve um pensamento pré-verbal – prático, como por exemplo dar a volta no sofá para pegar um brinquedo – e uma linguagem pré-racional – de caráter emocional, como o choro e o riso, por exemplo. Mas a partir de então a criança começa a desenvolver uma linguagem racional e um pensamento verbal.

O conceito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem na obra de Vygotsky, refere-se a uma de suas principais explicitações. Sobre a linguagem Vygotsky definiu duas funções básicas: de **intercâmbio social**: (comunicar-se com os seus semelhantes) e de **pensamento generalizante** (ordenando o real e agrupando as ocorrências sob uma mesma categoria conceitual).

A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana. (...) surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 2006, p.45)

Com a chegada da linguagem racional e do pensamento verbal, o sujeito fazendo uso do sistema da linguagem simbólica tem acesso a formas mais sofisticadas do

funcionamento psicológico. E aqui Vygotsky nos possibilita incluir as diversas manifestações da linguagem artística como uso e elaboração do pensamento racional.

Outro tema de bastante relevo na obra de Vygotsky refere-se à questão do da aprendizagem e do desenvolvimento. O aprendizado, segundo ele, precede o desenvolvimento: a criança deve se apoderar do conhecimento (aprender) para depois expandir (desenvolver).

Para ele, as relações que promovem o aprendizado ocorrem desde o nascimento da criança. O contato da criança com a mãe, familiares, ambiente da casa, etc. ocasiona momentos de aprendizagem e – consequentemente – impulsiona o desenvolvimento da criança. Por um lado, o desenvolvimento ocorre a partir da maturação do organismo, por outro, o aprendizado ocasionado pelo contato com a cultura permite impulsionar os processos de desenvolvimento. Vygotsky, portanto, enfatiza a importância do “outro” – no nosso caso, do professor e da escola – e o quanto esta interação – que no processo de aprendizagem podemos chamar de mediação – influencia o desenvolvimento da criança. A mediação deliberada do educador ganha importância quando se inicia o processo de aprendizagem escolar:

Então se realiza a intervenção deliberada do educador na formação da estrutura conceitual das crianças e adolescentes. As transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir das definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento consolidado na cultura. (OLIVEIRA, 2006, p.50).

Entre outras formas de aprendizado, Vygotsky salienta a importância da imitação, como a reformulação pessoal do que é observado nos outros. Este processo permite a criança internalizar modelos ampliando seu repertório cultural. Ele muitas vezes ocorre quando as crianças estão brincando entre elas, sem a intercessão de um adulto, o que evidencia que uma criança pode servir de mediadora para outra contribuindo para seu aprendizado e internalização da cultura.

Neste sentido, percebe-se o quão eficaz para o desenvolvimento humano pode representar a realização de práticas pedagógico-musicais que tenham como objetivo o desenvolvimento estético-musical dos alunos. O mediador – no caso o professor – através do seu leque de atividades possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento – que por uma lógica da consciência – será novamente reelaborado pelo sujeito da aprendizagem.

Contudo, o professor precisa “medir” o nível de desenvolvimento do aluno, verificando em que “ponto” ele está, o que ele já alcançou. O professor realiza esta análise com base no que a criança consegue fazer sozinho sem o auxílio de outra pessoa. Essas habilidades que a criança já possui – o que ela consegue realizar sozinha – Vygotsky classificou de **nível de desenvolvimento real**, ou seja, são estágios já percorridos. Porém, ele enfatiza,

Que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 2006, p.59).

Ou seja, o que ela muitas vezes não conseguiria realizar sozinha, com a ajuda de outra pessoa ela é capaz de conseguir. Esta concepção de interação para o desenvolvimento humano é fundamental na teoria de Vygotsky, pois, torna-se evidente o quanto o outro – a cultura, a mediação e o social – é importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Neste sentido, a **zona de desenvolvimento proximal** refere-se ao percurso de desenvolvimento a partir do auxílio de outra pessoa. É a partir do seu nível de desenvolvimento real que ocorre este processo, pois, nem tudo a criança consegue realizar, ainda que receba auxílio de alguém mais experiente. Este processo é gradual e verifica-se que a aprendizagem promove o desenvolvimento colaborando para a consolidação das funções psicológicas superiores.

Uma vez que a aprendizagem promove o desenvolvimento, o papel da instituição escolar aparece com bastante relevo uma vez que ela “... tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedade escolarizada” (OLIVEIRA, 2006, p.61).

A partir do conceito desenvolvido por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal é possível atribuir ao professor – e educadores em geral – um papel muito importante no desenvolvimento dos educandos. Pois, é o professor que atua diretamente na relação com aluno provocando o seu desenvolvimento. Este processo ocorre numa relação dialógica entre professor e aluno, pois, é a partir do contato com o professor e com os colegas que o ambiente da escola influirá na construção e assimilação dos conhecimentos e significados produzidos pelo seu grupo cultural.

3. FOCOS DA PESQUISA E FUNDAMENTOS

Ao longo do processo de pesquisa do mestrado profissional, foram valiosas as disciplinas cursadas tanto pelo conteúdo abordado pelos professores, quanto pelos momentos de convivência com os outros alunos – meus pares – com os quais trocávamos experiências e saberes. Durante as aulas nós, mestrandos, usávamos com frequência a expressão “colocar os autores para conversar entre si”. No decorrer da escrita desta pesquisa, essa imagem – literalmente – me veio à cabeça por diversas vezes, imaginando-me, um mediador, esses autores conversando, e eu propondo o tema para que eles discutissem. Cada um deles contribuiria nesse diálogo com aquilo que mais lhe interessasse, e a partir desse ponto surge “a conversa”.

3.1 FUNÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR

Dois autores foram os alicerces nessa prosa imaginária quando o assunto era escola: o psicólogo russo Vygotsky (2014, 1999) e o educador brasileiro Libâneo (2013). O primeiro teve grande interesse em desenvolver suas pesquisas no campo das artes, primeiramente, e depois sobre as funções psicológicas superiores e como estas últimas são adquiridas e impulsionadas pelo meio social e cultural. Sendo a escola causa e efeito de cultura e, ao mesmo tempo, um dos meios sociais no qual os alunos estão inseridos, seus escritos foram de enorme valor para entender esse movimento escola/aluno/professor. Libâneo (2013) trata o trabalho do docente como a mediação entre o aluno e as disciplinas. Para isso ele aponta a necessidade de que o professor tenha amplo conhecimento daquilo que leciona, além de ter uma clareza dos objetivos, conteúdos e métodos utilizados associando à vida concreta dos alunos, potencializando o ensino:

“É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas” (LIBÂNEO, 2013; p.39).

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL

Quanto à definição de conceitos relativos à educação musical, utilizou-se como referencial concepções de duas educadoras musicais e pesquisadoras brasileiras, que discorrem, também, sobre uma ampla gama de questões relacionadas à educação musical. São elas Brito (2003) e Penna (2015, 2012, 2003). De Brito abordou-se, especialmente, da relação música-jogo e a tomada de consciência do som: “Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico) escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro”. (BRITO, 2003, p.187). Penna (2012) defende uma educação musical democrática – próxima do que diria Ana Mae Barbosa no campo da arte-educação e Bourdieu na sociologia – quando afirmam que deveríamos contribuir para acabar com os guetos culturais.

3.3 EDUCAÇÃO MUSICAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS JUNTO AOS ALUNOS.

Uma parte importante dessa pesquisa foi a educação musical: projetos, atividades práticas e formação de professores. A elaboração de projetos e atividades a partir de 2 (dois) desenhos animados da série *Silly Symphonies* / Walt Disney. Serviram para a fundamentação dessa temática publicações das docentes Fernandes (2011) – professora dessa casa – e a educadora musical argentina Akoschky (2001, 2015). Foi de grande inspiração prática e teórica o trabalho desenvolvido pela Profa. Iveta Fernandes com os professores da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes, tendo como disparador o projeto “Tocando e cantando, ... fazendo música com crianças”. A iniciativa promoveu uma formação continuada para os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, tendo como foco as práticas musicais desenvolvidas em sala de aula. O trabalho por eles realizado inspirou, inclusive, publicações.

Quando se trata das formações continuadas em música para os professores, é imprescindível tomar em consideração que as práticas musicais estão se atualizando a todo instante a partir do que as mídias apresentam numa velocidade descomunal, portanto são necessárias novas práticas de ensino de música que se articulem em projetos de formação. E para isso, é indispensável que a pesquisa teórica que se aplique às questões práticas do dia-a-dia na sala de aula, pensando nos conhecimentos específicos básicos em música. Olhando o que se caminhou na área de Educação como um todo, percebemos que caminhamos bastante,

mas na área de formação contínua em música, muito pouco se produziu. Como afirma Fernandes (2012):

Também são indispensáveis saberes específicos: saber música e o saber ser professor de música, para que se possa ter, efetivamente, ensino/aprendizagem de música nas escolas. (FERNANDES, 2012, p. 132).

A parte da criação de cotidiáfonos foi a partir de objetos sonoros em publicações da obra *Cotidiáfonos* (2001, 2015) de Akoschky, referência em didática musical na Argentina e na América Latina em geral. Elaborou objetos sonoros adaptados à produção de sons e música. Efetivamente o resultado sonoro dos cotidiáfonos vai além do que uma visão superficial pode esperar: as gravações realizadas com as crianças utilizando os objetos do cotidiano têm grande qualidade técnica.

3.4 DESENHOS ANIMADOS, CINEMA E DISNEY.

A parte histórica de Walt Disney e das Silly Symphonies – teve seu alicerce na biografia autorizada escrita por Thomas (1996). Nela ele aborda desde a infância de Walt Disney até o sucesso, passando pelos infortúnios da guerra, as falências quando esteve nas mãos dos empresários que lhe tomaram algumas de suas criações como, por exemplo, *Oswaldo o coelho sortudo*, até o grande sucesso mundial. As Silly Symphonies apareceram num período de inovação no cenário da animação, quando som e imagem se juntaram.

Para o papel desempenhado pelo cinema na escola foi trazida por Fresquet (2013) que traz a sétima arte não só como ferramenta de ensino, mas uma aliada educacional onde o conceito de cinema e escola se confundem (e se falamos de cinema, forçosamente fazemos referência aos desenhos animados⁹ que deram início a esse gênero cinematográfico contemporaneamente com o cinema mudo). Um dos argumentos que ela usa é um projeto educacional que obteve sucesso na França e desenvolvido através do cinema pelo cinematógrafo Bergala (2008), quem, a pedido do Ministro de Cultura da França, organizou um plano de ensino de artes para o ensino fundamental. Desenvolveu o projeto “Hipótese-Cinema” para ensinar o cinema na esfera escolar.

Outro nome de interesse para essa pesquisa foi de Duarte (2009) ao escrever que com o cinema não são necessários domínios prévios de códigos convencionais como

⁹ As animações sempre estiveram atreladas ao cinema, basta considerar que o Walt Disney, já em 1938, ganhou o Oscar com o desenho animado “Branca de Neve e os Sete Anões”. Nessa premiação, Walt recebeu uma estátua para Branca de Neve e outras sete em miniaturas para cada anão.

acontece, por exemplo, com a escrita. E ainda, o cinema como instrumento de reflexão da sociedade ao apresentar tanto o modo de pensar desta, quanto a cultura das sociedades nas quais os filmes estão inseridos.

3.5 SOCIEDADE E CULTURA

A tentativa de entender as relações sociais e interação dos indivíduos na escola ficou por conta do sociólogo alemão Elias (2000) Ele efetuou sua pesquisa prática analisando as relações de três grupos sociais em uma cidade industrial da Inglaterra – algumas deduções de seus estudos abordam características como violência, discriminação e exclusão social numa teia de relações.

Neste item dois autores foram trazidos Bourdieu (2007) e Queiroz (2015), que apresentam pontos de vista que contribuem nas reflexões sobre formação dos professores e dos alunos a partir da origem social e cultural.

Para Bourdieu, (2007) autor que trata do vínculo entre a escola e a sociedade, a escola reproduz as diferenças e desigualdades da sociedade, dando continuidade a essa estrutura coletiva desequilibrada. O papel do professor que não tenha entendimento do que é capital cultural ou violência simbólica, corrobora para o prosseguimento da desigualdade, já que os docentes têm uma carreira e um caminho no decorrer da vida de longos estudos e, assim, lhes é difícil entender que o sucesso não proceda de esforços, mas sobretudo, de um capital cultural herdado.

O pesquisador brasileiro Queiroz (2015) problematizou o pensamento de uma “outrificação” na educação musical. Esse pesquisador e educador musical esclarece:

O Multiculturalismo implica a convivência lado a lado com o “outro”, promovendo a relação entre culturas diferentes. Esse conceito evoca, considera e respeita o princípio da convivência e tolerância com e ao “outro”, mas não necessariamente implica, em todas as suas correntes, a relação mútua, a interação com o “outro” e a incorporação da “outrificação” como contraponto ao “eu” que cria um “nós” desequilibrado.” (QUEIROZ, 2015, p.203)

Queiroz (2015) enfatiza que a educação musical, que se deseja ser intercultural, deve estar centrada no respeito à diversidade e na pluralidade. Para que um equilíbrio seja constituído, faz-se necessário o reconhecimento do outro, rompendo com a unilateralidade e o monoculturalismo, sabendo que existem diversas maneiras de vivenciar a música, e tendo a

noção de que se há diversidade, faz-se necessário um compromisso com práticas interculturais de educação musical. Segundo o autor:

Se nos isentarmos de promover uma educação musical intercultural, estaremos corroborando com uma formação em música perpetuadora de preconceitos, promotora de desigualdades e incentivadora de que algumas vozes caíam outras, como é característico das tendências monoculturais. (QUEIROZ, 2015, p.212)

3.6 DIFUSÃO DAS ANIMAÇÕES PELA TELEVISÃO

É importante saber através de quais meios as crianças tomam contato com o cinema e sua subdivisão em categoria “animação” além das salas de cinema, valendo-se, sobretudo, da televisão. Roxana Morduchowicz é doutora pela Universidade de Paris VIII, professora de Ciências da Comunicação da Universidade de Buenos Aires e responsável pelo programa “A escola e os meios” da Secretaria de Educação de Buenos Aires. No seu livro *A mí la tele me enseña muchas cosas* (2006) trata como os meios de comunicação na escola foram sempre tomados com desconfiança, apesar do grande papel que desempenham na vida dos jovens. A autora nos faz ver o quanto as crianças das classes populares tem a própria visão de mundo transformada pela televisão. E como a escola – tradicionalmente ligada à transmissão do conhecimento escrito – poderia utilizá-la como ferramenta para aproximar essas crianças da escola sendo uma alternativa para o acesso ao conhecimento.

Se com Morduchowicz temos uma visão positiva da televisão, com Luçart (2003) temos uma relação de desconfiança com a TV. Isso se dá porque ela aborda os aspectos negativos do aparelho “regendo” o ambiente doméstico, mas é fundamental a leitura para conhecer o papel marcante que desenvolve a televisão nas casas e, sobretudo, sua influência quotidiana junto às crianças. Essa influência é exercida pela quantidade de horas que ficam diante da TV, mas também pelo forte impacto emocional e pela atração que sugere a indústria que direciona seus produtos à idade infantil.

Por fim Subtil (2006, 2005) que levanta a questão da mídia como um mediador – usando o vocabulário vygotskyniano. Ela aproxima conceitos de Bourdieu, como *habitus*, para discutir como a construção da realidade de um grupo social articula elementos afetivos, mentais e sociais e a posição das mídias na formação dos gostos musicais das crianças. Através de entrevistas com as crianças, ela mede a intensidade de influência das mídias e programas de televisão.

A seguir, o Quadro 1 “Focos da Pesquisa”, no qual são acompanhados por respectivos autores que ofereceram fundamentação.

Quadro 1: Focos da pesquisa por autores

FOCOS DA PESQUISA	
Focos	Autores
<i>Função mediadora do professor</i>	José Carlos Libâneo Lev Semyonovich Vygotsky
<i>Educação Musical</i>	Maria Teresa Alencar de Brito Maura Penna
<i>Formação de professores e práticas junto aos alunos</i>	Iveta Maria Borges Ávila Fernandes Judith Akoschky
<i>Desenhos animados, cinema, Disney</i>	Adriana Fresquet Alain Bergala Rosália Duarte
<i>Sociedade e Cultura</i>	Luis R. S. Queiroz Norbert Elias Pierre Bourdieu
<i>Cinema na televisão</i>	Liliane Luçart Maria José Dozza Subtil Roxana Morduchowicz

Após essa “conversa” entre esses autores seria impossível prever o encerramento da reunião, mas baseando-se na riqueza de conceitos, ensinamentos e conteúdos transmitidos, eles poderiam concluir sem mais delongas, que a educação requer embasamento sólido. É o que se procura desenvolver nessa dissertação.

4. DESENHOS ANIMADOS NO CINEMA, NA TV E NA ESCOLA

4.1 A MÚSICA NOS FILMES E DESENHOS ANIMADOS

Se o intuito dessa pesquisa é trabalhar através das músicas cinematográficas, é curioso notar que o cinema nasceu, desde que o consideramos como tal, com a primeira projeção pública e paga que se tem notícia efetivada em 1895 pelos irmãos Lumière, sem acompanhamento de som algum.

Pouco a pouco, entretanto, as projeções foram ganhando acompanhamento sonoro por um conjunto de músicos ou mesmo algum solista, seja para dar um maior dinamismo às películas, seja para abafar o incômodo barulho do projetor.

Os músicos eram os mesmos que tocavam em cafés, cabarés e restaurantes. Executavam “música de salão”, sem nenhuma coerência com o que era apresentado na tela, consistia em uma música ambiente mais do que uma trilha sonora¹⁰.

Com o passar do tempo essa música ganhou um caráter improvisado de acordo com a fita transmitida. O diretor do conjunto de músicos esperava um pouco para ver qual o estilo do filme exibido e depois de algumas cenas em silêncio, escolhia alguma música do repertório previamente estudado que lhe parecia mais de acordo com a película. Evidentemente, o maestro interrompia várias vezes as execuções para “corrigir” e escolher outra música mais adequada. Elaboravam, inclusive, coletâneas de músicas, como por exemplo, do compositor e maestro letão naturalizado estadunidense, Ernö Rapée.

No ano de 1926, quando a Warner Bros estava à beira da falência, um dos irmãos Warner, após muitas experimentações tentando ajustar o som com a imagem, investiu o pouco dinheiro que lhe sobrava na patente de um aparelho que estava em poder do *General Electric Western* e que sincronizava o som à imagem: possibilitava a combinação do disco de cera (som) com a película (filme). No ano seguinte, a Warner Brothers apresentou, para o assombro dos espectadores, o filme *O cantor de jazz* onde o protagonista cantava *Blue skies* e *My mummy*. Apesar da música cantada, o filme era mudo e os diálogos eram projetados em cartelas inseridas no filme, mas foi o primeiro “golpe” para o desaparecimento do cinema mudo.

¹⁰ Diferentemente do que se imagina, não faz parte da trilha sonora de um filme somente a música de fundo, mas - além desta - os diálogos e efeitos sonoros.

Essa atuação musical começou a desenvolver-se até alguns filmes apresentarem partituras compostas especialmente para a ocasião, como o caso do alemão “Metrópolis”, de 1927, com música de Gottfried Huppertz.

A ideia de “trilha sonora” como concebemos hoje com a junção de diálogos, ruídos e música num único som, surgiu somente em 1933 com o filme *King Kong*. Vale a pena recordar que nesse período um fator político-social ajudou a consolidar a música sinfônica como estilo e padrão de música cinematográfica em Hollywood: na década de 1930 muitos compositores europeus de formação acadêmica tradicional, como os austríacos Steiner e Erich Korngold, com experiência em escrever para ópera e balé, imigraram para os Estados Unidos passando a compor para o cinema. Assim, a orquestra passou a ser o dispositivo predominante nas composições hollywoodianas.

Outro fator preponderante no modelo de música hollywoodiana é o destaque dado nas composições à melodia. Elas constituem verdadeiros hits, ajudando na divulgação do filme e fixando mais facilmente na memória do público, modificando a finalidade da música:

Quando uma composição é feita ou escolhida para integrar um espetáculo audiovisual, seja televisão, teatro ou cinema, ela deixa de ser “música pura” e passa assumir uma função descritiva. Se usada com sabedoria, a trilha sonora poderá constituir-se um importante veículo de informação, de ideias no desenvolvimento do roteiro da ação. Caso o contrário, como acontece na maioria das vezes, ela fica reduzida a um mero “fundo musical” redundante, que nada mais faz do que reforçar aquilo que o texto e a imagem já mostram. (MEDAGLIA, 2003, p. 233).

O desenvolvimento músico-cinematográfico chegou ao auge nos dias atuais quando os compositores como John Williams, Hanz Zimmer, Howard Shore e outros possuem verdadeiras orquestras sinfônicas para a produção das músicas que fazem parte atuante do filme, com leitmotivs e sinfonias¹¹ de aberturas.

Além da música cinematográfica, há a necessidade de formalizar outro “recorte” dentro da sétima arte, fazendo uma distinção dos filmes em geral para entrar no gênero animação e no produto desse gênero: os desenhos animados. Supostamente os desenhos animados são direcionados ao público infantil, porém existem diversos tipos de animação voltados às mais diversas categorias de espectadores. O termo deriva da palavra

¹¹ Apesar da grande elaboração das trilhas sonoras contemporâneas, elas normalmente não possuem uma forma específica com introdução, verso, refrão, etc., mas são uma forma livre, subordinada ao drama e ao fluxo do filme.

latina *animare* que quer dizer “dar vida” e representa bem a sucessão de fotogramas que dá impressão de movimento, em suma, de vida.

O nascimento da animação remonta ao século XVII quando o físico e inventor jesuíta alemão inventou a lanterna mágica – ou epidoscópio – uma antecessora dos projetores atuais. Mas foi somente no início do século XX que o desenho animado – enquanto subdivisão do cinema – apareceu na França e estava ligado aos quadrinhos da imprensa, por seu criador ser o desenhista Émile Cohl.

Desde o começo do século XX Walt Disney foi um dos grandes pioneiros do gênero e – mesmo depois de muito tempo – continua sendo referência por suas inovações técnicas e por sua estética inconfundível. Depois de perder os direitos de “*Oswald, o coelho sortudo*” para a Universal Studios, em 1928, surgiu a ideia da animação “Mickey, o navegador” que obteve grande sucesso e é considerada a precursora da animação sonora. No ano seguinte, Walt e seu parceiro Ub Iwerks lançam o primeiro desenho da série *Silly Symphonies: The Skeleton Dance* que foi escolhido entre os “**50 Greatest Cartoons**” da animação.

4.2 CINEMA E ESCOLA

Apesar do esforço de muitos artistas e educadores em aumentar o espaço das artes nas escolas – e conseqüentemente do cinema por ser uma linguagem artística – a entrada do cinema na sala de aula não é tão difundida quanto se esperaria que fosse. Seja como conteúdo, objetivo ou recurso para o aprendizado de outras matérias. Duarte (2009) diz que entre os professores, os de História e Geografia são os que mais usam o recurso dos filmes na sala de aula. E o cinema, considerado a sétima arte, poderia ter mais propagação nas aulas de artes.

A professora Rosália Duarte, baseando-se no sociólogo francês Pierre Bourdieu, para considerar a atmosfera cultural escolar como um grupo social, destaca como seria importante que os alunos tivessem experiências cinematográficas no âmbito escolar:

[...] a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa competência não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o

que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (DUARTE, 2009, p. 13).

O cinema poderia ser mais utilizado em sala de aula, uma vez que quando os alunos estão sentados frente à tela de cinema, estão todos equiparados:

Ninguém nunca nos explicou a língua materna e também como assistir um filme. Na hipótese de afirmar a igualdade, pensamos que na escola, também, podemos ver alteradas certas disposições dos corpos destruindo a clássica relação de hierarquia. Ao assistir um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem o ignora. Mesmo que o professor ou algum estudante tenha assistido ao filme, todos se colocam no mesmo sentido: de frente à tela. (FRESQUET, 2013, p. 23).

Também não seria esse, um nível de igualdade entre professores e alunos aspirado por Rancière (2015) quando em sua obra *O mestre ignorante* narra a “aventura intelectual” vivida pelo professor francês Joseph Jacotot? A partir desse experimento¹² muitos pensamentos surgiram na mente de Rancière, dentre eles a abolição da distância entre professor e aluno:

A necessidade o havia constringido a deixar inteiramente de fora sua inteligência, essa inteligência mediadora do mestre que une a inteligência impressa nas palavras escritas àquela do aprendiz. E, ao mesmo tempo, ele havia suprimido essa distância imaginária, que é o princípio do embrutecimento pedagógico. (RANCIÈRE, 2015, p. 27).

Da mesma maneira como o domínio prévio de códigos que pressupõe a escrita e a matemática, domínio esse que desnivela as condições entre os alunos, a linguagem cinematográfica não precisa ser ensinada, pois está ao alcance de todos.

O cinema não requer conhecimentos prévios, pelo menos nos moldes que a escola tradicional entende por “conhecimentos prévios”. Nesse sentido fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes, e entre eles próprios. (FRESQUET, 2013, p. 61)

¹² Rancière conta como Jacotot resolveu a incômoda situação de ter que lecionar em uma universidade holandesa sem saber falar o idioma local ou que seus alunos conhecessem o francês. A solução por ele encontrada para a aula foi propor a seus alunos a leitura de uma edição bilíngue do mito de Telêmaco sem alguma explicação prévia. Somente indicou a leitura, com a ajuda da tradução e que, através da repetição e observação, procurassem entender para, a seguir, contassem o que leram e pensaram sobre o assunto através de um texto em francês. O resultado foi além do esperado! Seus alunos se saíram tão bem quanto fossem franceses.

Se por um lado o cinema pode ser considerado uma força motora de igualdade no âmbito escolar, por outra falta saber se somente colocar um filme para que os alunos assistam é o suficiente, se o filme faz o trabalho por si só ou deve-se preparar uma aula sobre o mesmo.

Mas como devem ser os procedimentos do professor e da escola frente a tanto material que o cinema nos coloca à disposição e que pretendemos oferecer aos alunos?

Em *L'hypothèse cinema*, Bergala¹³ escreve sobre a importância de a escola promover o encontro com o cinema, apresenta várias pistas de como tratar o cinema na escola e evidencia alguns desafios a serem superados pelas instituições escolares e, sobretudo, pelo professor. Para isso ele indica quatro ações fundamentais:

- 1) **Organizar a possibilidade do encontro com os filmes:** A escola deve se comprometer a oferecer o encontro das crianças com os filmes. Além de preparar um acervo no espaço escolar, instituir visitas a sessões de cinema, e possibilitar projeções em sala de aula.
- 2) **Designar, iniciar, tornar-se passador:** Para que a relação obra de arte-professor-aluno seja outra, onde o docente é um mero passador, o gosto pessoal do educador é de suma importância, pois:

[...] quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar 'passador', o adulto muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento o seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos de um outro lugar dentro de si. (BERGALA, 2008, p.64)

- 3) **Aprender a frequentar os filmes:** As leituras somente analíticas e críticas dos filmes devem ceder lugar a leituras criativas, para que as crianças sejam espectadoras-criadoras, favorecendo a repercussão dos filmes em cada uma delas. A disparidade no tempo que toda criança tem para relacionar-se com uma obra de arte deve ser respeitada, do mesmo modo que elas devem ser tornar revisadores de filmes.
- 4) **Tecer laços entre os filmes:** É importante relacionar obras contemporâneas e antigas, criando links e procurando trabalhar uma consciência dessa relação, já que é importante:

¹³ Alain Bergala, diretor francês de filmes de ficção e documentários, professor de Cinema na Universidade de Paris III, além de diretor e editor da renomada revista de cinema Cahiers du Cinema, no ano 2000, a pedido do ministro da cultura da França Jack Lang, elaborou um plano de cinco anos para a introdução das artes no ensino fundamental. Colocou suas experiências e reflexões desenvolvendo a 'hipótese-cinema' como tentativa de resposta à demanda "Como ensinar o cinema no âmbito da escola?!".

[...] compreender como toda obra é habitada pelo que a precedeu ou lhe é contemporâneo, na arte em que ela surgiu e nas artes vizinhas, inclusive quando seu autor não o percebe ou o contesta. (BERGALA, 2008, p.68).

A arte cinematográfica pode, então, ser usada tanto como objeto de estudo ou como ferramenta para a aproximação dos alunos com os demais gêneros artísticos, com outras matérias ou mesmo como instrumento de conexão para a interdisciplinaridade, harmonizando disciplinas diferentes. No contexto atual de professores e alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, as *Silly Symphonies* podem ser usadas como conteúdo / objeto de estudo ou como ferramenta, o que depende do conhecimento/ vivência / prática do professor sobre “saber música” e “saber ser professor de música”.

4.3 A CONVIVÊNCIA DAS CRIANÇAS COM OS FILMES

Como o contato dos alunos com a arte cinematográfica não necessariamente é feito através das salas de cinema, mas na maioria das vezes pela televisão, tratarei um pouco da intimidade e proximidade das crianças com a TV, sendo esta um dos meios de propagação da arte cinematográfica.

É importante destacar o que afirma Subtil apoiando-se nas ideias de Vygotsky:

Para Vygotsky, a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores, e acrescentaríamos também como a mídia, pela exposição a que são submetidos esses sujeitos. (SUBTIL, 2006, p. 17).

Vinculei a afirmação de Subtil com a unânime opinião das mídias de que as crianças assistem muita televisão. Muitas delas passam mais tempo em frente ao televisor e navegando na internet que na escola ou em qualquer outra atividade. Algumas crianças têm, inclusive, aparelhos de TV e computadores em seus quartos para assistirem seus programas sem aborrecer pais ou demais adultos. Esse fator não é só quantitativo, mas também qualitativo: o ponto hierárquico da casa é regido pela televisão: “A televisão no lar, ou a televisão doméstica, tende a tornar-se a dona de casa em volta da qual se organiza e desenrola a vida cotidiana.” (LUÇART, 2003, p.17).

A indústria cultural, sendo um negócio lucrativo, elaborou propagandas e programas televisivos direcionados para o público infantil para que sejam “adultizadas”.

Quanto mais cedo a criança consumir produtos que não seriam naturalmente destinadas a sua faixa etária, mas acima dela, tanto mais será um consumidor precoce, aumentando o raio de influência do mercado nas propagandas. Na maioria das vezes, o desejo de compra da criança é imposto pelo meio propagandístico, não é natural. Mas o mais importante é que as crianças sintam que alguém dialoga com elas:

Alguns dos programas associavam às imagens televisivas bandas desenhadas, brinquedos, roupas e outros objetos de consumo corrente. Assim nasceu progressivamente, entre os alunos da escola pré-primária, o sentimento de que alguém se dirigia especialmente a eles e que partilhavam de necessidades e de gostos comuns. (LUÇART, 2003, p. 37).

A televisão, o computador e o celular cumprem também um papel social importante, não se limitam a substituir atividades lúdicas: enquanto as ruas são lugares perigosos, as casas com televisão acesa e com computador e celular ligados constituem um lugar seguro onde, por vezes, as crianças devem cuidar de seus irmãos mais novos.

Vale destacar que a televisão tem, junto às camadas populares, uma presença talvez única. E ela influencia diretamente no repertório cultural infantil:

A pantalha adquire rapidamente um status de amiga que acompanha, de irmã que é cúmplice e, não poucas vezes, de mãe que cuida. É desde este lugar de *omni* (presença) que decidimos explorar especialmente a particular significação (mais que outros meios de comunicação) na vida das crianças. Um vínculo que influenciará certamente sobre sua relação com a cultura, com a escola e com o conhecimento. (MORDUCHOWICZ, 2006, p.35).

Dentre os educadores atuais existem opiniões que diferem a respeito do papel das novas tecnologias de comunicação no ensino: uns enxergam que são a origem de muitos problemas de criatividade e concentração por parte das crianças, outros que poderiam ser utilizadas como “tábua de salvação” para muitos problemas educacionais, servindo como ferramenta muito útil usada a favor da educação. Ambos os enfoques estão de acordo em um ponto: reconhecem ter um papel extremamente importante junto às crianças. Há, inclusive, teóricos e pesquisadores na área de novas tecnologias e pedagogia que fazem uma distinção entre os “nativos digitais” e os “imigrantes digitais”:

Prensky, em 2001, lançou os termos — “nativos digitais” e — “imigrantes digitais”, afirmando a existência de um fosso digital entre as gerações. Os jovens que cresceram com as tecnologias, os nativos, são capazes de adotar facilmente as mudanças tecnológicas e adaptar-se a elas, enquanto os mais velhos entram no mundo digital mais tarde, são os imigrantes, mostrando menor afinidade com a tecnologia. (GARBIN, 2011, p.227).

A importância dessa temática é tal que Garbin (2011) ainda afirma que não só o modo com que os “nativos digitais” aprendem e se comunicam é diferente, mas a própria plasticidade do cérebro é outra. Entretanto, somente o acesso não basta, é necessária a mediação do professor e da escola para orientá-los, garantindo a eficiência das novas tecnologias, e no nosso caso também da televisão, como meio para a educação.

Do mesmo modo como as novas tecnologias alteraram o pensamento das gerações atuais, tornando-os “nativos digitais”, assim Duarte, comentando o historiador Eric Hobsbawm, enfatiza bem o papel central do cinema na sociedade e como transformou a maneira de pensar da humanidade:

[...] a era da reprodutibilidade técnica' (em que as obras de arte podem ser reproduzidas e passam a ser acessíveis a uma imensa gama de pessoas) não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade. (DUARTE, 2009, p.17).

Essa influência exercida pela televisão e pelas novas tecnologias pratica uma homogeneização cultural infantil que não se pode ignorar. Resta saber o quanto é proveitoso para as crianças que esses meios sejam utilizados para uma melhor experiência musical.

Morduchowicz afirma ainda que durante sua pesquisa notou que, dentre as classes populares, as crianças, ao expressar suas preferências por programas televisivos, manifestam maior desejo por cenas que priorizam a ação em detrimento de diálogos. Ora, essas cenas com ausência de diálogos são, na maioria das vezes, musicadas por trilhas sonoras compostas para a ocasião ou mesmo por músicas do repertório tido como erudito.

Se por vezes percebe-se que as crianças incorporam em seu vocabulário palavras ouvidas em seus programas favoritos ou tomam determinadas atitudes que aprenderam na TV, por que não ampliar seu repertório musical através dos mesmos programas e/ ou desenhos animados?

5. SILLY SYMPHONIES NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Conta-se que, duas décadas e meia após a primeira apresentação da Sagração da Primavera de Stravinsky, mais precisamente no dia 13 de setembro de 1938, Walt Disney teria escutado essa obra pela primeira vez. Não tardou muito para que o compositor russo fosse aos estúdios Disney para ver as cenas do “Fantasia” que sairia em 1940, inspirada em sua música. Walt Disney, depois que atingira certo sucesso, procurou agrupar em torno de si artistas que não faziam parte do seu universo, como, por exemplo, Stravinsky e Salvador Dalí.

Esse período de “entre guerras” foi um momento de grandes transformações e Walt Disney soube utilizar suas inspirações. Ele se situa entre os artistas que revolucionaram o mundo dos desenhos animados e dos quadrinhos, procurando ir além das possibilidades que a tecnologia disponibilizava na época, associando imagem e música, sem pedir ao espectador nenhum conhecimento prévio de arte.

No final da década de 1920, depois de fracassos e reveses, finalmente Walt Disney havia obtido sucesso com *Mickey Mouse*. Todos os cinemas dos Estados Unidos pediam por mais desenhos do pequeno roedor. Mas Disney não se continha e viajou a Nova York com o propósito de conversar com o diretor comercial com o propósito de apresentar sua nova ideia: desenhos animados que pudessem ser acompanhados de música orquestral, as *Silly Symphonies*. Com esse nome (Sinfonias Ingênuas) ele transmitia a ideia de que suas produções não passariam para o gênero sério.

As *Silly Symphonies* foram sugeridas por Carl Stalling – compositor do estúdio Disney – que se aproveitou da revolução tecnológica recém-inventada da junção da animação com o som, para dar um passo a mais: uma inovação musical. Ou seja, os produtores tinham como intenção usar a música como um dos protagonistas dos desenhos e não como mero fundo musical para a movimentação das personagens. Apesar de ter se passado tanto tempo da vida desse artista, sua obra é atemporal e o público infantil ainda o tem em grande consideração.

É inegável a relevância das produções cinematográficas da Disney junto ao público infantil. Entretanto, por que escolher utilizar uma série de animações tão antigas para o trabalho musical com as crianças, evidenciando, inclusive, que uma das animações escolhidas é a primeira da série *The Skeleton Dance*, de 1929?

Giroux (2001), pergunta se a produção cinematográfica da *Disney* é recomendável para os próprios filhos. Segundo ele os personagens estereotipados presentes

nesses desenhos animados fazem com que os espectadores assimilem mensagens como se fossem preceitos, dando vazão a preconceitos e exclusões.

Vale salientar que a análise explicitada em Giroux (2001) se baseia em filmes produzidos a partir de 1989, portanto bem depois das décadas de produção dos filmes escolhidos para essa pesquisa. Giroux também fala sobre o “Reino Encantado” da *Disney*, mas nem existia esse mundo na época em que as *Silly Symphonies* foram criadas, nem são temas recorrentes nas mesmas. As *Silly Symphonies* são uma exceção na produção *Disney* – e aqui está uma de nossas intenções de escolha por essas animações – por não produzir esse estereótipo do qual fala Giroux: são desenhos animados independentes, sem personagens próprios como *Mickey*, *Pato Donald*, *Minnie*.

O repertório erudito não faz parte do cotidiano de nossos alunos, com exceção de uma ínfima parte deles. Mesmo no que diz respeito ao que é considerado, tanto nacional como internacionalmente, como repertório erudito, é muito distante daquilo que eles estão acostumados a ouvir.

O intuito não é só o de facilitar o acesso a músicas que normalmente os alunos não teriam, mas também a resignificação desse repertório, ou seja, não basta uma apreciação passiva, mas a participação ativa das práticas musicais. Por esse motivo houve a necessidade da elaboração de atividades musicais, que serão apresentadas posteriormente.

Entretanto, a música talvez seja a arte mais abstrata dentre todas as linguagens artísticas:

É comum as pessoas dizerem que a música é uma arte abstrata. A pintura mostra uma paisagem. A literatura conta uma história. A música só tem a vibração sonora para comunicar. Apesar disso, a comunicação por meio do som tem a capacidade de trazer consigo mensagens claras. (MEDAGLIA, 2003, p.16)

Essa abstração talvez seja – para alguns professores – um problema para o educador musical que trabalha com alunos que são crianças, e é, também, a partir dessa condição que se manifesta nossa intenção de usar os desenhos animados. História, Geografia, etc utilizam a música como ferramenta, mas em educação musical, o objeto é a música em si. Leva-se em consideração que a criança ainda não pensa na música meramente abstrata, mas necessita de fatores externos para a assimilação da mesma:

A criança pequena, tanto a não musicalizada como aquela que se encontra em fase de iniciação musical, costuma ouvir a música a partir de suas características físicas e sensoriais e de suas propriedades afetivas. A amplitude de sua assimilação, de seu interesse bem como seu grau de consciência do que está ouvindo, costuma manifestar-se através de reações sensitivas e físico-motoras às sensações, aos sentimentos motivados pelo tecido musical. (...) Ela se apoia em elementos extrínsecos, pois não consegue ainda pensar em termos puramente abstratos. (CAUDURO, 1991, p. 51).

Assim como em outras décadas a rádio foi um difusor do conhecimento musical, o uso dos desenhos animados também poderá se constituir em um veículo para as atividades musicais. O professor/mediador não pode se contentar somente com o repertório que os alunos trazem à sala de aula, deve querer expandi-lo. A intimidade dos alunos com os desenhos animados seria o ponto de referência do qual partiria.

Maura Penna explicita:

(...) o projeto de musicalização deve apontar, como meta ideal, para a apropriação da música erudita como um bem simbólico, no sentido de desutilizar o seu acesso. A proposta é que o aluno seja capaz de apreender essa música como significativa, escolhendo se lhe convém ou não – o que é bastante diferente de estar destinado, por condições sociais, a ficar alheio a ela. (PENNA, 2012, p. 47).

O desenho animado faz parte das mídias que as crianças estão acostumadas a assistir e, portanto, oferece um meio de instigar a construção de conhecimento, no caso, de música. Por que não aproveitar essa proximidade das crianças com os desenhos animados, para fazer a ligação entre música e imagem, combinando esses dois elementos, mas enfatizando o ensino musical? Visto que:

Particularmente no que tange à música, isso significa que o ‘homem audiovisual’ é uma combinação da vista e do ouvido. Mas a percepção tem um papel preponderante nas vivências sensoriais, pois “... na imagem há projeção de um sentimento provocado pela sucessão de esquemas de tensão e movimento induzido pela forma musical”. (SUBTIL, 2006, p. 56).

Como afirma Greenfield (1988), a TV é uma possibilidade de ensino pela escola e pelos pais, devido ao grande domínio da linguagem televisiva, proporcionado, em parte, pela grande exposição à TV.

As músicas escolhidas para serem utilizadas no presente trabalho são as duas trilhas sonoras de desenhos animados da série *Silly Symphonies*: 75 animações lançadas entre os anos de 1929 e 1939. Não constituem uma sequência, podem ser assistidos independentemente uns dos outros. São desenhos bastante difundidos tanto na televisão como na internet.

As músicas das *Silly Symphonies* são constituídas tanto por música diegética¹⁴ – como no caso da *Music Land* de 1935 ou *Skeletron Dance* de 1929– onde os personagens são envolvidos pela música, como não-diegética – *The China Plate* de 1931 – em que a música não faz parte do enredo, mas empregada como acompanhamento. Diferentemente da posterior produção da Disney, *Fantasia* (1940) e *Fantasia 2000* (2000), em que as músicas utilizadas são composições preexistentes e adaptadas aos desenhos animados. No caso das *Silly Symphonies* a música é incidental¹⁵, composta especialmente para a ocasião.

A grande associação entre os desenhos animados da Disney e a trilha sonora é tal, que dessa união resultou um termo próprio dentro do cinema, o *mickeymousing*:

[...] a técnica de composição pela qual a música acompanha a ação descritivamente, ilustrando-a e comentando-a. é a técnica usada nos desenhos animados tradicionais, onde a forma, ritmo, andamento e até mesmo a estrutura melódica e harmônica da música estão subordinadas aos seus correspondentes imagéticos. (CARRASCO, 1993, p.55).

As trilhas sonoras de filmes – e no caso específico das *Silly Symphonies*, de igual maneira – são tocadas principalmente por orquestras, que a maioria dos alunos não está acostumada a escutar intencionalmente.

Vale a pena colocar a variedade de tipos de trilhas sonoras existentes no campo cinematográfico: a trilha das falas, a trilha dos efeitos sonoros e a trilha musical. A utilização da trilha sonora nas atividades propostas nesse trabalho é uma tentativa de romper com o

¹⁴ Diégesis é o que se refere ao universo fictício na obra literária, cinematográfica ou teatral como parte da narrativa. Uma música diegética num filme, por exemplo, é aquela em que os personagens escutam e não é um mero acompanhamento externo para a trama. Já a música não-diegética, somente a plateia a escuta, enquanto que os personagens são alheios a ela.

¹⁵ Com o termo música incidental entendemos como sendo música composta para acompanhar obras de teatro, filmes, programas de televisão ou dança, quando o compositor não tem a intenção de escrevê-la para o deleite somente musical, mas acompanha alguma outra forma de arte.

ensino de música tradicional e de aproximar os alunos – através de atividades propostas com trilhas sonoras – de práticas musicais:

É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. Passa, ainda, por duas importantes atitudes inovadoras: cabe reconhecer, finalmente, que a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um “ensino sério de música”; a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam, atrasam ou até mesmo impedem a construção de um sólido compromisso com a música nas escolas de educação básica, assim como a busca de alternativas pedagógicas eficazes para esse contexto escolar e suas necessidades próprias. (PENNA, 2003, p. 36).

Seguem-se, então, algumas atividades musicais concebidas para auxiliar os professores a trabalhar com música em sala de aula.

5.1 OBJETIVO, CONTEÚDO E MÉTODO

Libâneo (2013) ressalta a importância da relação objetivo, conteúdo e método:

O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo”. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos. (p.165)
A escolha e organização dos métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos – conteúdos – métodos [...] (p. 167)
(LIBÂNEO, 2013)

Duas unidades são propostas para serem desenvolvidas em sala de aula a partir de dois desenhos animados da série Silly Symphonies: MUSIC LAND e SKELETON DANCE.

5.1.1 *Music Land*

As músicas erudita e jazz nem sempre andaram juntas. Durante algum tempo, aliás, foram tidas como antônimos. Essa animação da Disney consegue articular ambos através de um enredo divertido que prende a atenção das crianças.

O “Mar da Discórdia” separa dois países que se opõem devido à identidade musical de cada um deles: de um lado a *Terra da Sinfonia* é regida pela rainha violoncelo – onde se toca somente a música erudita – e do outro a *Ilha do Jazz* que é governada pelo rei saxofone tenor – na qual apenas se escuta o jazz. Em ambos os reinos as personagens são representadas por instrumentos musicais utilizados em um ou outro gênero. A paixão despertada entre os filhos dos monarcas – um violino e um saxofone alto – desencadeia uma guerra musical entre os países e termina com a convergência de ambas as músicas.

5.1.1.1 *Reconhecendo Jazz e Música Erudita*

I. FAIXA ETÁRIA: a partir de 9 anos

II. MATERIAIS / MÍDIAS

- Aparelho de som
- DVD e televisão
- CD com músicas sugeridas
- 4 Cartelas específicas do jogo (figuras 1, 2, 3 e 4)

Figura 1: Ficha do Jazz

Permite que o solista improvise a melodia.	Nasceu dos afrodescendentes americanos.	Tocada normalmente por Big Bands.
Um instrumento característico é o saxofone.	JAZZ	Não é costume usar partitura, improvisa-se de ouvido.
No começo era um estilo discriminado.	Tem um ritmo bastante dinâmico chamado <i>swing</i> .	Não se usa o arco para tocar o contrabaixo.

Figura 2: Ficha de músicos e compositores de Jazz

LOUIS ARMSTRONG	MILES DAVIS	ELLA FITZGERARD
SARAH VAUGHAN	MÚSICOS E COMPOSITORES DE JAZZ	BILLIE HOLIDAY
WINTON MARSHALIS	BENNY GOODMAN	RAY CHARLES

Figura 3: Ficha da Música Erudita

Gregoriano: canto monofônico surgido na Idade Média.	Monteverdi, um dos primeiros compositores de ópera, viveu no período Barroco.	No período Clássico deu-se mais importância à música instrumental.
A Sinfonia nº 6 – Pastoral de Beethoven é um exemplo de música descritiva.	MÚSICA ERUDITA	O balé “O Quebra-Nozes” é de autoria do compositor russo Tchaikovsky.
Mozart tocou cravo, um instrumento de teclas parecido com o piano.	Bach tocou órgão, um instrumento de teclas que produz som quando passa ar por grandes tubos.	Valsa: dança de origem austríaca. A palavra significa “girar”.

Figura 4: Ficha de compositores eruditos

MOZART	BACH	VILLA-LOBOS
HÄNDEL	COMPOSITORES ERUDITOS	BEETHOVEN
VIVALDI	BIZET	DEBUSSY

III. OBJETIVOS

- Fazer apreciação musical da trilha sonora de MUSIC LAND;
- Reconhecer pela percepção musical, alguns estilos da música erudita e do jazz presentes no desenho animado MUSIC LAND;
- Identificar elementos musicais de períodos diferentes.

IV. CONTEÚDOS

- Percepção e apreciação musicais;
- Trilha sonora de MUSIC LAND;

- Timbres de instrumentos utilizados no jazz e na música erudita;
- Contextualização histórico-geográfica.

V. DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 2 aulas de 50 minutos (aproximadamente).

VI. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A música erudita e o jazz, por mais que sejam bastante distintos, muitas vezes não constituem grandes diferenças para os alunos que não têm o hábito de escutá-las, sobretudo se não há um mediador que os leve a notar as diferenças que existe entre elas de timbre, variações rítmicas e melódicas, da constituição das bandas e orquestras etc. Obviamente essa observação vale para vários outros gêneros musicais como a Bossa Nova, *Country*, Tango, *Reggae* e muitos outros. Utilizamos ambas as músicas tomando como disparador a animação Music Land das *Silly Symphonies*. Por isso o professor de música deve fazer primeiramente um trabalho de apreciação do desenho animado, assumindo assim sua posição de mediador, considerando imagem e som e escuta ativa previamente, levando-os a perceber as características existentes a partir da percepção sonora, apreciação musical, conhecimento de conceitos específicos e contextualização histórica. Para tanto, se faz necessário assistir e trabalhar com MUSIC LAND, bem como com a audição de músicas. O jogo que acompanha este projeto e respectivas cartas do jogo ajudarão no aprendizado. É muito significativo apontar-lhes, por exemplo, a quantidade de mulheres presentes no Jazz comparando-o com o erudito e comentar a mudança e transformação das épocas dos compositores aqui apresentados.

As tarefas com as cartelas devem ser feitas separadamente antes de usá-las todas de uma vez. Por exemplo: a partir da cartela “JAZZ” orienta-se os alunos a respeito dos oito pontos ou características ali descritas. E assim com todas as outras cartelas. Naturalmente tanto as propriedades de cada gênero (figuras 1 e 3) como os exemplos de músicos (figuras 2 e 4), compositores e artistas serão feitos auditivamente. Os alunos não apreenderão nada – ou quase nada – se o professor ficar meramente na explicação sem levar os alunos a praticar música acompanhados por uma escuta ativa, ou seja, que escutem a música concentrando-se na música a ponto de poder interagir tocando e movimentando-se com ela. Somente quando

eles tiverem reconhecendo os estilos pela percepção sonora e assimilado os conceitos, pode-se passar para a etapa seguinte.

As fichas – deve-se destacá-las das cartelas para essa etapa do jogo – deverão ser embaralhadas e colocadas de cabeça para baixo sobre a carteira. Os alunos terão em mãos as cartelas vazias onde aparecerá apenas a temática que lhe interessará. Cada jogador deverá virar uma ficha por vez. Caso essa ficha seja da sua temática, ele poderá dispor na sua cartela, do contrário, deverá deixar na mesa para que outro aluno a utilize. O ganhador será aquele que completar a cartela primeiro. Pode-se usar apenas um par de cartelas – só as duas dos compositores, por exemplo – ou as quatro cartelas de uma só vez.

Para cada compositor/músico presente nas fichas abaixo – tanto de jazz, como de música erudita –, sugerimos uma lista de músicas para a prática de apreciação musical com os alunos.

i. MÚSICA ERUDITA

- Vivaldi: Primavera (As Quatro Estações)
- Bach: Tocata e Fuga em Ré menor
- Händel: Aleluia (Oratório Messias)
- Mozart: Sonata nº 16 em Dó maior
- Beethoven: Sexta Sinfonia – Pastoral
- Bizet: Ária do Toreador (Ópera Carmen)
- Debussy: La Mer
- Villa-Lobos: Trenzinho Caipira na versão de Egberto Gismonti

ii. JAZZ

- Louis Armstrong – What a wonderful World
- Miles Davis – So what
- Ella Fitzgerald – How high the Moon
- Sarah Vaughan – Autumn in New York
- Billie Holiday – Don't explain
- Winton Marshalis – Embraceable you
- Benny Goodman – Jersey Bounce

- Ray Charles – Georgia on my mind

VII. PARA SABER MAIS

Combinar jazz e música erudita em uma mesma obra nem sempre é tarefa fácil. Dois compositores americanos conseguiram fundir os fundamentos de ambas as músicas: Gershwin e Bernstein.

Georg Gershwin (1898 – 1937): Os EUA eram um país que, até o final da I Guerra Mundial, dependia de compositores e intérpretes europeus. Gershwin foi o primeiro estadunidense a adquirir autonomia e obter sucesso fora de seu país. Suas obras sintetizam elementos de jazz e da tradição clássica e lhe permitiram ser destaque em ambos os campos: o da música sinfônica e popular.

Leonard Bernstein (1918 – 1990): Compositor americano que desde muito cedo aprendeu a tocar piano. Escreveu parte de sua música para musicais da Broadway e unindo elementos do erudito americano com o jazz.

Tecnologia: no início do século XX, os fatores sociais e tecnológicos desempenharam em papel fundamental na evolução da música: rádio, gravações, fonógrafo, etc. Esses progressos permitiram uma ampla difusão do repertório clássico e estimularam o desenvolvimento da música popular.

5.1.1.2 A Corrida Musical

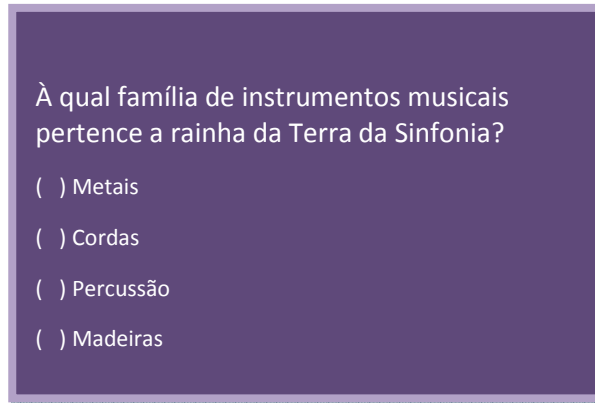
I. FAIXA ETÁRIA: a partir de 9 anos

II. MATERIAIS / MÍDIAS

- Aparelho de DVD
- Caixa de som
- 1 prancha com o mapa do jogo
- 1 dado

- 6 peças para movimentar no tabuleiro
- 10 cartas com perguntas (lilás) - figura 5
- 12 cartas com atividades (verde) - figura 6

Figura 5: Modelo de ficha Lilás utilizada no Jogo



À qual família de instrumentos musicais pertence a rainha da Terra da Sinfonia?

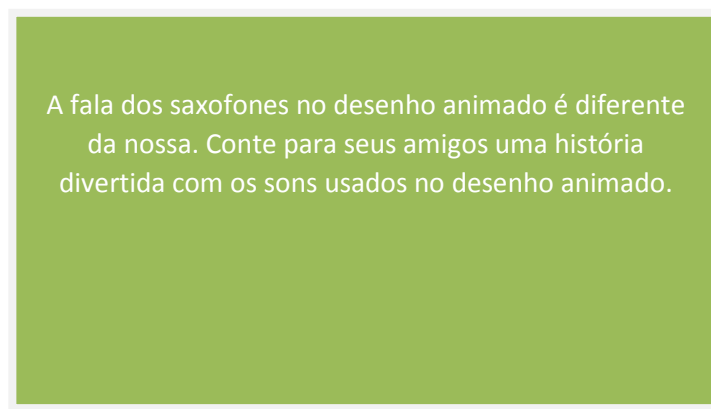
() Metais

() Cordas

() Percussão

() Madeiras

Figura 6: Modelo de ficha Verde utilizada no Jogo



A fala dos saxofones no desenho animado é diferente da nossa. Conte para seus amigos uma história divertida com os sons usados no desenho animado.

III. OBJETIVOS

- Adquirir e desenvolver conhecimento sobre música, instrumentos e teoria musical;
- Trabalhar com concentração e atenção sonora.

IV. CONTEÚDOS

- Apreciação musical (2 ou 3 músicas para música erudita e 2 ou 3 jazz da época);
- Percepção musical;
- Repertório musical;
- Improvisação musical.

V. DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 45 minutos (aproximadamente).

VI. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

1) Início do jogo¹⁶

Depois de terem assistido a animação “Music Land” – O Mundo da Música – sob a mediação do professor, os alunos se dividem e se distribuem diante da prancha que deve ter um mapa semelhante ao que está no início do desenho animado, com as peças e cartas para o jogo. Se a classe for muito numerosa, é interessante que o professor tenha mais de um conjunto do jogo para que os outros alunos restantes não fiquem somente vendo os outros alunos jogarem.

Cada jogador terá uma peça, podendo ser peças do jogo de damas pintadas de cores diferentes para diferenciar umas das outras, ou mesmo fabricadas por eles próprios com tampinhas de garrafa pet decoradas.

O objetivo do jogo é chegar primeiro no final das casas do tabuleiro. Algumas casas no mapa fazem referência às cartas das perguntas e das atividades para serem tiradas à sorte e completadas as atividades ou respondidas as perguntas. Os jogadores deverão andar a cada rodada o número de casas correspondentes ao número que caiu no dado. O não cumprimento das exigências das cartas impõe ao jogador a volta de casas correspondente ao número que cair no dado – para isso ele deverá jogar o dado mais uma vez.

2) Fim do jogo

O jogo termina quando um dos jogadores chegar ao final do caminho no mapa.

3) Perguntas e respostas (cartas lilás)

¹⁶ Os conteúdos musicais presentes nesse jogo só poderão ser abordados com trabalho prévio, dado que o jogo não se adéqua para o primeiro contato musical. Sugerimos “Montando a Orquestra” precedentemente a essa atividade. Também é necessário que a classe assista primeiramente o desenho animado “Music Land” com ações intencionais do professor. A atividade “Montando a Orquestra” se encontra na obra “Brincando e Aprendendo” disponível em pdf pelo link < <http://www.arte.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livros/miolo.pdf>> Acesso em 02/07/2018.

1 - O tamanho dos instrumentos musicais condiciona a extensão (altura) dos instrumentos.

a) A princesa toca mais agudo ou mais grave que a rainha?

R: Mais agudo

b) E o príncipe, toca mais agudo ou mais grave que o rei?

R: Mais agudo.

2 - Cite pelo menos 3 instrumentos que constituem uma *Big Band* que estão presentes na Ilha do Jazz.

R: Saxofone, trompete, clarinete, prato e bateria.

3 - Há um grande instrumento na *Terra da Sinfonia* atacando o adversário sob a regência da rainha. Que instrumento é esse?

- Pandeiro
- Trombone
- Órgão de tubos
- Berimbau

R: Órgão de tubos.

4 - A artilharia da *Terra da Sinfonia* ataca com uma música de uma ópera famosa. Escute alguns trechos de ópera que o professor colocará e responda: Que música é essa?

- A cavalgada das Valquírias de Wagner
- As quatro estações de Vivaldi
- Uma sonata de Mozart para piano
- Aquarela do Brasil de Ary Barroso

R: A Cavalgada das Valquírias de Wagner

5 - Quando o príncipe saxofone é preso, ele escreve uma carta ao seu pai. Como era a escrita ele utiliza na carta?

- Braile

- Japonês
- Notas musicais
- Emoticons

R: Notas musicais

6 - O rei e a rainha, quando dirigem a orquestra, usam uma varinha em suas mãos que se chama batuta. Por que eles a utilizam?

- Para dar o tempo que os músicos toquem juntos
- Porque na verdade eles estão dançando
- Estão tentando acertar alguém
- Porque estão irritados com seus subalternos

R: Para dar o tempo que os músicos toquem juntos.

7 – As bombas que saem dos instrumentos não são munições, mas símbolos musicais. Que símbolos são esses?

R: Notas musicais.

8 – Depois de escutar a música Take Five do quarteto Dave Brubeck que o professor colocará no aparelho de som, responda a pergunta: ela combina mais com a música tocada na Ilha do Jazz ou na Terra da Sinfonia?

R: Ilha do Jazz.

9 – O instrumento que o saxofone usa como luneta para enxergar ao longe é o clarinete. Este instrumento faz parte de qual família de instrumentos?

- Metais
- Percussão
- Cordas
- Madeiras

R: Clarinete

10 – O barco usado pelo saxofone é, na verdade, um instrumento de percussão. Você se lembra qual?

- () Tímpanos
- () Bateria
- () Pratos
- () Xilofone

R: Xilofone

4) Atividades (cartas verdes)

- a) A fala dos saxofones no desenho animado é diferente da nossa. Conte para seus colegas alguma coisa divertida com os sons que eles usam.
- b) Escolha um amigo para, usando os instrumentos de percussão que você tem em sala de aula, imitar a batalha do desenho animado.
- c) Formem grupos com 3 colegas para representar a cena da prisão do saxofone, e improvisem com a boca ou com o canto – uma música para executar com o movimento.
- d) Na Ilha do Jazz todo mundo está dançando. Dancem, em grupos de 5, a música que lá tocava.
- e) O rei saxofone está tocando bateria no seu trono. Escolha alguns objetos para compor sua bateria e toque você também em sua mesa como se fosse seu instrumento de percussão.
- f) Quando é realizado o duplo matrimônio, quem ministra a cerimônia é o contrabaixo. Traduza em palavras o que ele disse em música.

- g) Eleja 4 amigos para tocar uma música com os instrumentos que vocês têm na escola, para que um de vocês os reja como nossas personagens fizeram no desenho.
- h) Você tocará uma música usando seu corpo como instrumento de percussão pensando em algum momento do desenho assistido. Os outros alunos tentarão descobrir qual parte da animação você está interpretando.
- i) Na “Terra da Sinfonia” estão dançando um minueto de Beethoven. Dance calmamente essa música com seus colegas.
- j) Escreva uma carta para seu amigo usando somente símbolos musicais, como fez o saxofone para seu pai.
- k) Você agora é o maestro! Marque o tempo – com o auxílio do professor – das duas primeiras músicas do desenho animado: a primeira é um Minueto – no qual a divisão do compasso é em 3 – e a seguinte é um jazz – com divisão do compasso em 4.
- l) Após o rei ler a carta do filho que está preso, ele canta uma frase musical e a orquestra responde. Em música usamos o termo “pergunta e resposta” para expressar essa ideia. Escolha um amigo para cantar uma melodia que você terá que responder musicalmente.

VII. PARA SABER MAIS

A **Cavalgada das Valquírias** é um trecho muito conhecido da ópera As Valquírias do compositor alemão Richard Wagner (1813 – 1883) e é usado em muitos filmes e desenhos animados tornando esse fragmento muito popular.

Metronomo é um aparelho utilizado para medir a velocidade em btm (batidas por segundo) e dar o tempo e o pulso das composições musicais. Usado especialmente por músicos que têm – na música a ser executada – a pulsação determinada pelo compositor.

O **maestro na orquestra** cumpre um papel fundamental: o de fazer que todos os instrumentos toquem juntos e formem, portanto, um conjunto. Para conseguir esse feito ele

usa o gestual – principalmente de suas mãos – e alguns se utilizam de uma pequena vareta chamada **batuta**.

O **jazz** nasceu no final do século XIX na periferia da cidade Nova Orleans e é o gênero que musical norte-americano por excelência. Tem origem na música afro-americana com uma marca de improvisação notável. Inclui diversos subgêneros como o ragtime, swing, latin jazz, entre outros.

Quatro **famílias de instrumentos** compõem basicamente uma orquestra. **Cordas:** produzem o som por meio da vibração de uma ou mais cordas como o violino, viola, violoncelo e contrabaixo. **Percussão:** aqueles que são executados quando golpeados com a mão, baqueta ou “vassourinha”, como caixa, xilofone, triângulo, marimba, etc. **Sopro/metals:** o executante deverá vibrar os lábios para gerar o som, são eles: trompetes, trombones, trompas e tubas. **Sopro/madeira:** a produção sonora ocorre quando o músico assopra pelo bico do instrumento ou faz vibrar a palheta (dupla ou simples) na extremidade do mesmo.

5.1.1.3 Music Land: Minueto em Sol Maior de Beethoven

I. FAIXA ETÁRIA: 7 a 10 anos

II. MATERIAIS / MÍDIAS

- Instrumentos musicais de percussão;
- Cotidiáfonos;
- CD com Minueto em Sol Maior de Beethoven: com piano e com diferentes formações;
- Livro/s, site/s de história da música e biografia de Beethoven.

III. OBJETIVOS

- Utilizar instrumentos de percussão para tocar em conjunto;
- Interpretar Minueto em Sol Maior de Beethoven com conjunto de percussão;
- Utilizar teclado ou piano ou CD para escuta ativa e execução musical em conjunto;
- Contextualizar histórica e geograficamente o período que Beethoven viveu, estilos musicais de suas composições.

IV. CONTEÚDOS

- Apreciação do Minueto em Sol Maior de Beethoven: ao piano, em diferentes formações, em vídeos;
- Utilização de CD, DVD, site com o Minueto em Sol Maior de Beethoven para escuta ativa e conhecimento, reflexões sobre aspectos histórico-geográficos de sua vida e obra;
- Interpretação do Minueto, com conjunto instrumental de percussão.

V. DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 3 aulas de 50 minutos (aproximadamente).

VI. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Nesta unidade os alunos, entre outras atividades, farão música. O arranjo que o grupo vai tocar pode já estar pronto, inclusive já publicado, ser de autoria do professor ou deste em parceria com os alunos. Fazer arranjos musicais em conjunto com alunos, quando a classe já estiver apta para tal, é uma ótima prática que traz avanços no desenvolvimento musical.

Pode-se utilizar instrumentos de percussão convencionais, *cotidiáfonos* ou a junção de ambos. Ao mesmo tempo em que se vai aprendendo a tocar a música com o arranjo escolhido, já se deve procurar tocar com musicalidade. Neste momento, o Minueto de Beethoven já será conhecido pela classe, uma vez que os alunos assistiram o desenho animado Music Land com observações do professor. Este conhecimento da música auxilia nos passos seguintes, tornando-os mais fáceis.

VII. PARA SABER MAIS

Minueto:

Dança de origem francesa, em compasso ternário moderado. Tornou-se conhecida na corte de Luis XIV como uma dança de salão elegante (...) permaneceu como a dança mais popular entre a aristocracia europeia até o final do século XVIII. (...)

O minueto foi a única dança importante a sobreviver durante o período clássico. (...)

Os compositores do século XIX mostraram-se menos interessados no minueto, mas alguns compositores do século XX, incluindo Françaix, Bartók, Schoenberg e Ravel, reativaram-no, por sua evocação do passado. (SADIE, 1994, p.608)

5.1.2 *Skeleton Dance*

Essa atividade tem como ponto de referência a animação “Skeleton Dance” – A Dança dos Esqueletos. Foi a primeira animação da série *Silly Symphonies* a ser lançada em 1929. Apesar de ser antiga, as crianças gostam muito, vibrando com a atuação das personagens.

Nossa proposta com essa animação é a de sonorização dos enredos – sempre depois de terem assistido ao desenho para ressaltar alguns pontos sob a mediação do professor.

A investigação sonora por parte da criança começa de maneira intuitiva, mas deve ser incentivada na escola por parte do professor-mediador que se aproveita da curiosidade infantil para estimular exploração sonora. Dentre essas atividades uma das que instigam o pensamento musical é a sonorização de histórias. Por meio delas a expressão musical torna-se cada vez mais consciente e menos intuitiva, favorecendo a observação do entorno sonoro, a utilização da memória – a partir de outras referências de sonorização – e a assimilação de conteúdos musicais – se as atividades forem desenvolvidas para uma apreensão ativa, pois, como diz Brito (2003) “Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico) escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro.” (BRITO, 2003, p. 187).

Brito (2003) mesma aconselha que – se na atividade há o uso de um texto que serve de referência para a história, como no nosso caso – o narrador deve explorar todas as possibilidades da sua voz mudando a entonação com grave/agudo, imitar a voz dos animais e os sons da natureza em geral, etc.

Se a história serve de roteiro, o material para a produção sonora deve ser organizado de acordo com as necessidades narrativas e possibilidades de cada local onde o professor se encontra.

Engana-se aquele que pensa que somente sonorizar faz parte do método de construção, mas a experimentação, o tocar, o gravar, o ouvir, e o comentar são etapas que integram esse grande processo de descoberta dos sons juntamente com a sonorização.

Sugerimos a construção de instrumentos musicais por parte das crianças relacionando o desenvolvimento musical e sonoro com outros eixos de trabalho como a educação ambiental, pluralidade cultural, entre outros.

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir idéias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais. (BRITO, 2003, p. 69).

Mesmo tendo presente, que a elaboração e construção de instrumentos musicais é uma excelente atividade para se desenvolver com os alunos, não se deve substituir, entretanto, o contato com instrumentos musicais convencionais.

5.1.2.1. Uma Noite no Cemitério

I. FAIXA ETÁRIA: 6 a 10 anos

II. MATERIAIS / MÍDIAS

- Aparelho de som
- Projetor ou DVD
- Cotidiáfonos e/ou outros instrumentos musicais

III. OBJETIVOS

- Desenvolver a imaginação e a criatividade.
- Desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil.
- Explorar os sons dos animais, da natureza e do próprio corpo.
- Experimentar a sonoridade de instrumentos de percussão.

- Ter vivência da improvisação musical.

IV. CONTEÚDOS

- Elementos da linguagem musical
- Rítmica
- Sonorização de história
- Domínio sensório-motor
- Memória auditiva
- Arranjo/criação

V. DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 2 aulas de 50 minutos (aproximadamente).

VI. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Como já comentamos anteriormente, escutar – ou apreciar – a música nem sempre é uma tarefa fácil para alunos pequenos, pois ainda não conseguem pensar em música em termos abstratos. Eles inevitavelmente perdem a atenção tirando a concentração uns dos outros, e, portanto, há necessidade de atrelar a música a algo concreto como um desenho animado ou uma história infantil.

Primeiramente os alunos deverão assistir à animação e o professor chamará a atenção para as referências musicais e sonoras presentes no desenho como, por exemplo, a caveira que quando quica emite som; no momento em que uma das caveiras toca nos ossos da outra como se fosse um xilofone, quando os ossos são menores o som fica mais agudo e quando maiores, ao contrário, ficam mais graves; a utilização do rabo do gato por uma das caveiras como se fosse um cello – toca pizzicato e glissando; etc.

Após essa sessão de audição/visualização dirigida, os alunos deverão se apropriar dos instrumentos de percussão existentes na escola. Poderão ser eles instrumentos convencionais, fabricados com sucatas ou reciclados, o uso da percussão corporal, a utilização de objetos que servirão de fonte sonora¹⁷. Abaixo sugerimos a construção de 3 cotidiáfonos¹⁸ para serem utilizados na sonorização do enredo.

¹⁷ “Chamamos de *fonte sonora* todo e qualquer material produtor ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos etc., e, conforme já apontamos, pode-se fazer música com todo e qualquer material sonoro.” (BRITO, 2003, p. 59).

No quesito percussão corporal, o professor deverá ficar mais minuciosamente e explorar com os alunos as diversas partes do corpo que produzem sons – é um conteúdo musical recorrente na animação, já que os esqueletos estão continuamente emitindo sons com o próprio corpo. A imitação dos animais e da natureza, a diferenciação de timbres, das alturas, do forte/piano e até mesmo do andamento da música devem ser tomados em conta e tornados explícitos às crianças.

Na próxima etapa, o professor, ou mesmo outro aluno, lerá o texto do enredo da história – que nada mais é que a narração do enredo da animação – enquanto eles improvisam – numa primeira etapa – sons para acompanhá-lo e – numa segunda etapa – a narração deve ter marcas onde cada sonorização deve intervir no texto. O leitor colocará mais ou menos ênfase nas partes que desejar para que sejam sonorizadas e/ou musicalizadas. Com o trabalho prévio de escuta ativa onde os alunos puderam assistir o desenho animado prestando atenção na sonorização e musicalização, eles terão um exemplo auditivo além de terem na lembrança uma referência visual.

a) DESCRIÇÃO DO ENREDO A PARTIR DO DESENHO ANIMADO

Numa noite escura de ventos fortes e trovões, encontramos uma coruja em uma árvore. Subitamente um galho de árvore em forma de mão assusta a coruja. E é nesse momento que o relógio da igreja de um cemitério toca meia-noite. Morcegos e aranhas saem de suas tocas, os lobos uivam. Mais à frente os gatos de cemitério miam, lutam e puxam os bigodes uns dos outros. De repente aparece um esqueleto branco que se destaca no meio da noite. Ele tiritica os dentes, assusta os gatos e pula dentro do cemitério. A coruja amedronta o esqueleto, mas esse responde rapidamente atirando nela o seu crânio, acertando-a. Então o esqueleto se depara com os outros amigos seus e para comemorar esse encontro, começa a dançar!

Um dos esqueletos transforma seu companheiro em um xilofone, enquanto outro usa um osso e o rabo de um gato como um contrabaixo. O último esqueleto move joelhos e bate no próprio traseiro como se fosse um instrumento de percussão.

¹⁸ O termo cotidiáfono foi cunhado pela educadora musical argentina Judith Akoschky e definido assim por ela: “Cotidiáfonos foi o nome escolhido para designar instrumentos sonoros realizados com objetos e materiais de uso cotidiano, de simples ou desnecessária fabricação específica, que produzem som mediante simples mecanismos de excitação”. (AKOSCHKY, 2001, p. 7).

Depois dessa barulheira e confusão causada por eles, um galo canta avisando que logo vai amanhecer. Eles têm que ir dormir, antes que a luz do sol os atinja: eles saem correndo em direção a um túmulo para se esconder dos raios do sol e, por fim, dormirem tranquilamente.

b) CONSTRUÇÃO DE COTIDIÁFONOS

A utilização de objetos do cotidiano como instrumentos musicais foi elaborada pela educadora musical Judith Akoschky ¹⁹(2001) e, em parte, traduzida e transcrita aqui. Apesar de ser uma sugestão prática, o professor pode procurar outras formas de construção de instrumentos. Nossa escolha se baseou na facilidade de elaboração.

A – CARRILHÃO FEITO COM CHAVES

- i. **Materiais:** chaves de diversos tamanhos, ripa de madeira reta com cerca de 30 cm, gancho de cabide, linha de pesca e furadeira.
- ii. **Confecção:** Marcar pontos com lápis na ripa de madeira a uma distância de meio centímetro cada; com uma broca fina (entre 4 e 6 milímetros de diâmetro), furar a ripa de madeira, no lugar das marcações, para produzir os furos onde serão penduradas as chaves. Após isso, pendurar as chaves nos buracos utilizando a linha de pesca. As chaves precisam ser organizadas em ordem de tamanho. Por fim, prender o gancho do cabide centralizado na parte de cima da ripa; esse gancho pode ser firmado tanto com a linha quanto qualquer outro tipo de fixador mecânico (parafuso, prego, rebite, etc.).
- iii. **Modos de ação:** Para tocar o carrilhão deve-se passar os dedos lenta e delicadamente nas chaves, de forma contínua e regular, ou seja, sem variação de velocidade em cada vez que for tocado, para que não haja interrupção do som.
- iv. **Descrição do som:** A intensidade e tonalidade dos sons será mais ou menos aguda, de acordo com o tamanho das chaves usadas. Também é importante destacar que esse cotidiáfono não possui notas específicas da escla musical.

¹⁹ Judith Akoschky é arte-educadora e professora do ensino superior nascida na Argentina. Em seu país colaborou com as políticas educacionais elaborando o “Diseño Curricular de Música para la Educación Inicial de la Secretaría de Educación de Buenos Aires”. Autora tanto do livro “Cotidiáfonos” quanto do CD “Cuadros Sonoros”.

B – PAU DE CHUVA

- i. **Materiais:** pregos, martelo, papelão, tinta acrílica, tesoura, fita adesiva, canudo de papelão, 1 copo de feijão, arroz ou de pequenas conchas do mar.
- ii. **Confecção:** Fixar os pregos em espiral no tubo de papelão, deixando-os a uma distância de 5cm, aproximadamente (ter atenção de que os pregos não tenham o comprimento maior que o diâmetro do tubo; do contrário, os pregos ultrapassarão a parede do duto deixando as pontas de fora). Recortar dois círculos de papelão com o diâmetro do tamanho das extremidades do canudo, que servirão de tampa para esse tubo. Fixar, com fita adesiva, uma das tampas na terminação do tubo e introduza os grãos (feijão, arroz) ou as conchinhas do mar pela outra ponta. Sele o outro extremo com o círculo de papelão restante também utilizando a fita adesiva; decore o pau de chuva com a tinta acrílica fazendo o acabamento como desejar.
- iii. **Modos de ação:** Pode ser manipulado deixando-o inclinado e girando-o – para que o material interno caia lentamente, de acordo com o movimento circulatório – ou colocando-o na posição vertical para que o enchimento caia rapidamente, com volume mais alto.
- iv. **Descrição do som:** O som será de acordo com o material introduzido: o arroz produzirá um som agudo e mais suave, enquanto que o feijão ocasionará uma sonoridade mais grave. As cochas do mar, por não serem uniformes, provocarão um som heterogêneo e bem característico. Como o próprio nome do instrumento indica, o ruído produzido sugere o som da chuva.

C – CORNETAS²⁰

- i. **Materiais:** Duas garrafas de polietileno de 18 e 23cm de altura, respectivamente. Um tubo de plástico rígido (polietileno de alto impacto) de 35cm de comprimento por 1,3cm de diâmetro; uma varinha de madeira com a extremidade protuberante, de 40cm de comprimento por 0,5cm de diâmetro;

²⁰ Esse cotidiáfono foi tomado das informações dadas por Judith Akoschky, presentes no livro Cotidiáfonos desta mesma autora e traduzidas aqui.

um vedante de torneira; um lubrificante de alta consistência (AKOSCHKY, 2001).

- ii. **Confecção:** Introduzir no extremo protuberante da varinha no orifício do vedante, ajustando previamente seu diâmetro ao da seção interna do tubo de plástico. Colar a varinha ao vedante e deixar secar. Lubrificar as paredes internas do tubo para facilitar o deslocamento do êmbolo (AKOSCHKY, 2001).
- iii. **Modos de ação:** Durante a execução, os lábios se enrijecem e se posicionam de maneira a direcionar o sopro na diagonal aos bordos e aos gargalos das garrafas.
- iv. **Descrição do som:** Ao introduzir o êmbolo no tubo e deslizando-o para cima e para baixo, se distinguem correspondentes mudanças de altura. Quanto mais encurta o tubo, mais agudo será o som e vice-versa. Imitam o vento com considerável semelhança. Dispondo de diferentes tamanhos de frascos e tubos, comporemos um vento de amplo registro com ricas variações de altura (AKOSCHKY, 2001).

VII. PARA SABER MAIS

O idioma adotado para as instruções que aparecem nas partituras são – por convenção – em italiano como, por exemplo, pizzicato – técnica para tocar instrumentos de corda beliscando-as. Mas há palavras cedidas por outras línguas como o francês que emprestou o glissando (glisser) que consiste em um adorno de passar de uma nota grave para uma aguda, ou vice-versa, passando pelos sons intermediários.

A percussão corporal é uma excelente prática musical que pode ser utilizada em sala de aula. Diversas culturas a utilizam como recurso como na dança típica neozelandesa Haka, famosa pela execução antes das partidas de rugby da seleção nacional. Há também grupos musicais formados para a execução de músicas utilizando essa técnica como os Barbatuques (Brasil) e Stomp (Inglaterra).

Existem remixagens da *Skeleton Dance* na internet, algumas delas no Youtube que também podem ser usadas como ponto de partida para as atividades, além do que as crianças gostam muito e se divertem com novas versões. Listamos abaixo 3 propostas que o professor poderá usar em sala de aula.

1. Nessa versão a animação é a mesma, mas a trilha sonora muda, dando um ar mais atual e tecnológico por ser uma música computadorizada.

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

2. Uma interessante opção por se tratar de um remix feito pelo *beatboxer* Tom Thum. A gravação intercala imagens do desenho animado e do músico, exibindo aos assistentes a maneira como ele produz os sons.

<https://www.youtube.com/watch?v=9wp9zNz1mUA>

3. A terceira sugestão trata-se de uma versão colorida feita por um dos colaboradores de Walt – Ubi Ikers – em 1937 em parceria com a Columbia Pictures. Apesar de seguir a mesma ideia do original, onde os esqueletos confraternizam à noite num cemitério e devem voltar aos túmulos antes que raie o dia, a música é outra e as personagens tocam instrumentos convencionais.

https://www.youtube.com/watch?v=WlpmNljxz_4

5.1.2.2 Reconhecimento Sonoro²¹

I. FAIXA ETÁRIA: a partir de 8 anos

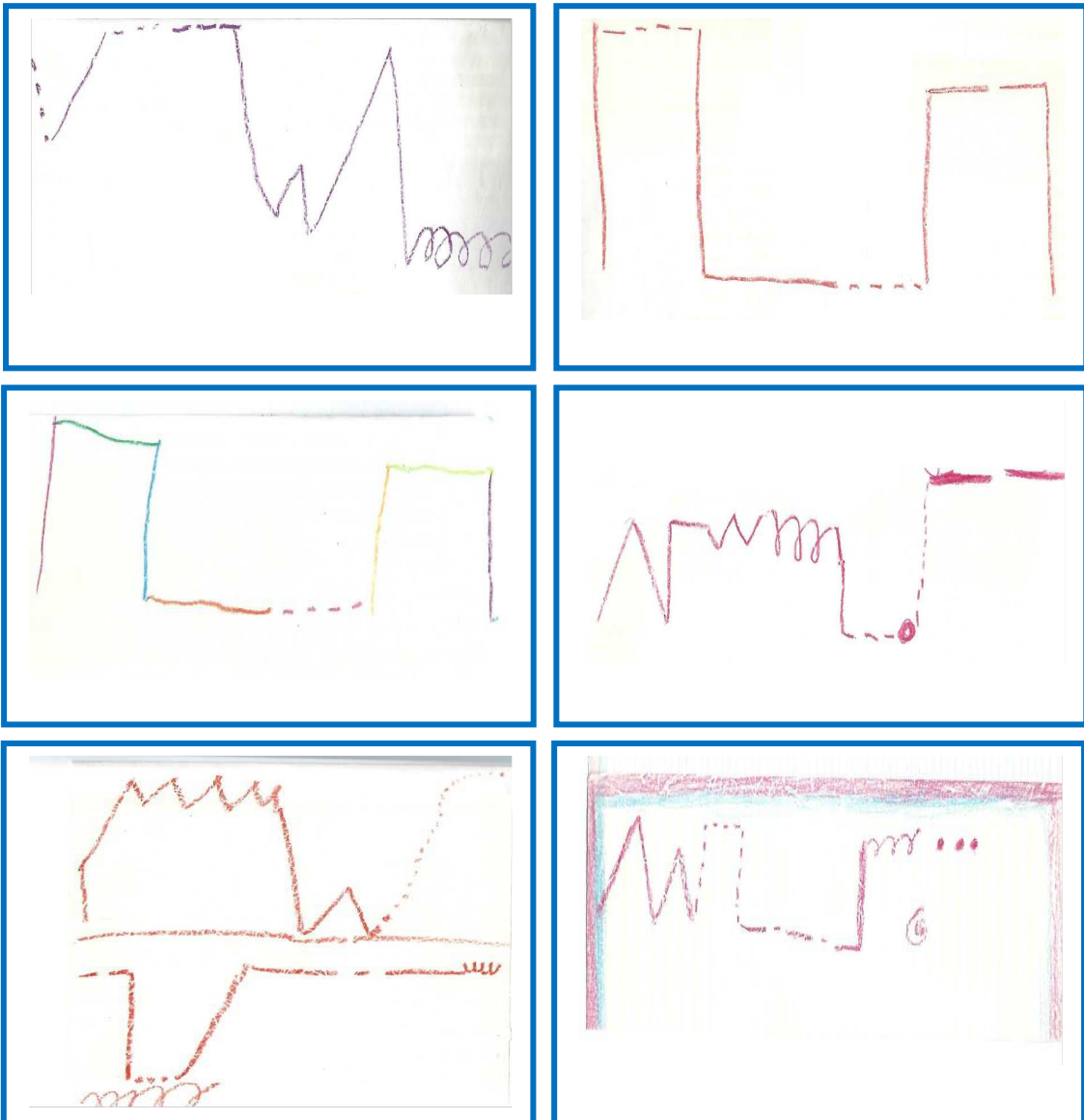
II. MATERIAIS / MÍDIAS

- Cartelas com os gráficos²² sonoros (figura 7);
- Peças para a marcação nas cartelas;
- Instrumento melódico para executar glissando – eventualmente o professor poderá cantar, ao invés de tocar a melodia.

Figura 7: Modelos cartelas utilizadas no Jogo

²¹ Profa Rosa L. M. Guia (2015): inspiração para este jogo.

²² Registros gráficos de alunos com 8 anos, em diário de bordo que integra o arquivo pessoal da Profa Iveta M.B.A. Fernandes.



III. OBJETIVOS:

- Identificar sequência de mudanças sonoras;
- Associar sons à representação gráfica.

IV. CONTEÚDOS

- Glissando;
- Sons ascendentes e descendentes;
- Sons longos e curtos, contínuos e descontínuos.

V. DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 50 minutos (aproximadamente).

VI. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Os jogadores recebem uma cartela com peças para assinalar as casas correspondentes. Cada vez que o professor cantar ou executar uma das melodias de algum dos gráficos – de forma casual – os alunos deverão identificar qual o gráfico existente na cartela é o correto para marcá-lo. É aconselhável que o professor repita cada gráfico mais de uma vez para a assimilação dos alunos. Diferentemente de outros bingos em que cada cartela possui uma sequência diferente da outra, nesse jogo os alunos deverão ter cartelas iguais que é conveniente tanto para que o professor possa acompanhar melhor o desempenho dos alunos, quanto para que não haja competição entre eles.

5.1.2.3 Ritmos e Movimentos

I. FAIXA ETÁRIA: a partir de 8 anos

II. MATERIAIS / MÍDIAS

- Desenho animado Skeleton Dance
- Trilha sonora Skeleton Dance

III. OBJETIVOS

- Vivenciar e reconhecer ritmos presentes no desenho animado Skeleton Dance.
- Fazer glissandos de diferentes possibilidades, acompanhando o desenho animado.
- Acompanhar a trilha sonora de Skeleton Dance marcando pulso, frases e períodos musicais, utilizando mínima, semínima, colcheia, semicolcheia.

IV. CONTEÚDOS

- Glissando
- Pulso
- Frase musical
- Forma musical
- Figuras musicais: Mínima, semínima, colcheia, semicolcheia
- Trilha sonora

V. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Dar início a esta unidade assistindo duas ou três vezes o desenho animado. Na terceira vez o professor/mediador deverá chamar a atenção da classe, paulatinamente, para perceber e descobrir os elementos musicais presentes na trilha sonora da animação: glissando, pulso, frase, período e a relação de cada elemento com o movimento da animação. Por exemplo: a cabeça da caveira, que estava rolando, detem o seu movimento quando a frase termina. Logo após isso, propor à classe a execução desses elementos um por, isoladamente – juntamente com a trilha sonora. Depois que os alunos tenham praticado todos juntos, separá-los em alguns grupos, sendo que cada um desses grupos tocará, ainda simultaneamente com a banda sonora, somente um elemento musical.

VI. PARA SABER MAIS

O professor deve estar convicto de algumas terminologias musicais usadas neste trabalho. A seguir as que parecem serem mais pertinentes.

Ritmo é “a organização do tempo. O ritmo não é, portanto, um som, mas somente um tempo organizado” (MED, 1996, p. 20).

A palavra “**Escala**” deriva da palavra latina *scala*, que significa “escada”. Med (1996) assim a define, com três conceitos:

- é uma sucessão ascendente e descendente de notas diferentes consecutivas;
- é o conjunto de notas disponíveis num determinado sistema musical;

- é uma sucessão ordenada de sons, compreendidos no limite de uma oitava. (MED, 1996, p. 86).

A diferença entre **harmonia** e **melodia** para muitos músicos expertos pode ser notória, entretanto ambas as palavras são bastante empregadas no vocabulário popular, o que acaba diluindo o significado preciso e técnico de cada uma delas. Para Med (1996), a melodia:

- é uma sucessão de sons (a escala também pode ser considerada uma melodia).
- representa a dimensão horizontal da música (a harmonia representa a dimensão vertical). (MED, 1996, p. 333).

Aos poucos esses elementos musicais que parecem de difícil acesso às crianças, vão sendo assimilados. O fazer musical é importante para essa internalização, não basta só ouvir, eles precisam escutar advertidamente pelo professor e, além disso, tocar e/ou cantar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação que se propôs discutir a educação musical a partir de desenhos animados, apresenta autores de outras disciplinas – psicologia e sociologia, por exemplo – que aparentemente se perde em conceitos que não correspondem à temática proposta. Nada de mais errôneo. Enganam-se aqueles que acham que para ensinar música, basta saber música, é preciso saber ensinar música. As condições sociais, culturais e psicológicas também constituem o conhecimento indispensável para todo professor, inclusive o educador musical. Esse engano deve ser suprido por meio de uma sólida formação pedagógica, dado que o professor de artes/música não pode se privar de conhecimentos pedagógicos. É urgente que os professores saibam da existência da violência simbólica – por mais que seja perceptível, nem todos os professores constatarem de fato em suas escolas como isso se perpetua. Com o intuito de que saia da teoria para que se apareça nas práticas em sala, na elaboração dos conteúdos e dos objetivos para as aulas. O presente trabalho atingiu a meta de relevar esses conceitos indispensáveis para o professor.

Entende-se que, pela necessidade vista anteriormente, deve haver uma educação musical que ultrapasse as barreiras disciplinares, se faz necessário que o professor saiba que a educação musical deva ser intercultural, centrada no respeito à diversidade e na pluralidade, como é a cultura da nossa sociedade brasileira, mas que também compreenda a falta de capital cultural de muitos dos alunos e tenha presente o papel da escola de trabalhar ampliando esse referencial. Se a escola não suprir essa tarefa, é provável que essa carência permaneça inalterável. E esse vazio é – em muitas circunstâncias – também musical. Essas considerações – imprescindíveis ao corpo docente – a pesquisa procura divulgar e, de certa maneira, denunciar.

O propósito de demonstrar que os educadores devem dar-se conta da importância de seu papel mediador junto aos alunos, de como é primordial que conheçam os processos de aquisição de conhecimento das crianças, foi longamente explanado aqui com a ajuda de Vygotsky e Libâneo, duas visões de teóricos que se complementam.

Também apareceu nesse trabalho o cuidado em mostrar que a criança se apoia em elementos extrínsecos para o aprendizado musical, já que ainda não consegue pensar em termos abstratos, o professor na busca por algum instrumento que cumpra esse encargo de materializar o som em algo concreto e, portanto, menos abstrato, aprovará a utilização dos desenhos animados desde que tenha essa intencionalidade.

Compreende-se, por um lado, que o cinema no seu subgênero animação – transmitido por meio da televisão, em muitos casos, cumpre um papel social importante. Por outro lado, a distância que existe da realidade de vida dos alunos para o sistema educacional, por que não utilizar os desenhos animados como veículo de informação, de conhecimento e, no caso concreto da música, de vivências musicais?

O apontar os elementos musicais presentes nas *Silly Symphonies* e que são objetos de ensino-aprendizagem ficou expresso na elaboração de um material didático acessível e diversificado. A opinião de que os desenhos animados e suas trilhas sonoras possam ser utilizados na educação musical do Ensino Fundamental Anos Iniciais I para atingir com os objetivos parece não só plausível, mas – pelas considerações feitas no decorrer da dissertação – constitui uma boa proposta de atividade. Não só pela aproximação das crianças com o gênero animação, mas pela quantidade de elementos musicais presentes nas *Silly Symphonies*.

Por fim, o fato de o programa de mestrado Prof-Artes exigir que os mestrandos continuem trabalhando enquanto cursam as disciplinas e escreve a dissertação não é em vão. Muitas das teorias apreendidas são postas em prática, muitos dos conceitos debatidos são observados em sala de aula e muito do escrito aqui foi permeado pelo constatado junto aos alunos.

Não há maneira única de ensinar, cada pessoa age e reage de maneiras diferentes de acordo com sua personalidade e sua experiência pessoal. Mas há algumas máximas da pedagogia e da sociologia que os professores precisam assimilar e, permeando suas práticas, possa fazer a diferença entre seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. L.; DUARTE, M. A. *A análise retórica da trilha sonora do programa televisivo Castelo Rá-Tim-Bum: resultados parciais*. João Pessoa: Anais da ABEM, 2006. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.
- AKOSCHKY, J. *Cotidiáfonos*. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.
- _____ “*Desde la exploración sonora de Cotidiáfonos a la síntesis acústica*” *Procesos creativos en Educación Musical*. Barbacena: 2015. Música e Educação. Série Diálogos com o som, vl. 2. Disponível em < <http://eduemg.uemg.br/arquivos/2015%20-%20MUSICA%20E%20EDUCACAO%20-%20SERIE%20DIALOGOS%20COM%20O%20SOM%20VOL.%202.pdf>> Acesso em 02 jul. 2018.
- BERGALA, A. *A hipótese cinema*. Rio de Janeiro: CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CANDÉ, R. de *História Universal da Música*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARMONA, L. M. *Dicionário de compositores cinematográficos*. Madrid: T&B, 2002.
- CASTORINA, J. A. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2003.

CARRASCO, Claudiney Rodrigues; LEONE, Eduardo. *Trilha musical: música e articulação filmica*. 1993. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CAUDURO, V. R. P. *O processo de assimilação e de estruturação musical na infância*. REVISTA OPUS – ANPPOM. n. 3, ano 3, 1991, setembro.

CERVO, A. L., BERVIAN, A.B., SILVA, R. da. *Metodologia Científica*. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COTA, L. V. *Imaginar, Criar e Brincar: experiências de aprendizagens de música por meio do filme Rio*. Pirenópolis: Anais da ABEM, 2013. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.

COTA, L. V. e RIBEIRO, S. T. S. *Vai dar samba: práticas e processos musicais em cenas do filme de animação infantil*. Uberlândia: 2011. Anais da ANPPOM. Disponível em <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2011/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2011.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.

CRUZ, N.; PERES, P. e SILVEIRA, R. *Era uma vez... a caixa de Pandora: uma análise crítica da leitura realizada do programa 'Novo mundo da imaginação'*. Rio de Janeiro: Anais da ABEM, 2004. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Coleção Todas as Artes. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, I. M. B. A. (Coord. e Superv.) **Brincando e aprendendo: um novo olhar para a educação musical**. São Paulo: Cultura Acadêmica / Editora UNESP, 2011.

_____ **Ensino de música na Escola: formação de educadores.** Londrina: Anais da ABEM, 2012. Disponível em <
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/109>> Acesso em 12 jul. 2018.

FOSSATTI, C. L. *Cinema de animação: uma trajetória marcada por inovações.* Fortaleza: 2009. **Encontro Nacional de História da Mídia.** Disponível em <
<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovaco.es.pdf>> Acesso em 02 jul. 2018.

FRESQUET, A. *Cinema e Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARBIN, M. *Uma análise da produção audiovisual colaborativa: uma experiência inovadora em uma escola de ensino fundamental.* Campinas: ETD - Educação Temática Digital, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. *Os filmes da Disney são bons para seus filhos?* In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. In: (Orgs). *A construção corporativa da infância.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica.* São Paulo: Summus, 1988.

GUIA, R. L. dos M. *Jogos pedagógicos para educação musical.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

JÚNIOR, J. F. S. Q. *Meios de comunicação de massa e sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem de música.* Brasília: 2006. Anais da ANPPOM. Disponível em

<https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao02/01COM_EdMus_0201-102.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUÇART, L. *Tempos cativos: as crianças TV*. Lisboa: Edições 70, 2003.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de Psicologia Geral. VII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MANZANO, L. A. F. *Som-imagem no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MATOS, E. *A arte de compor música para o cinema*. Brasília: Senac, 2014

MED, B. *Teoria da Música*. 4ª. Ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MEDAGLIA, J. *Educação Musical: Música em Ação*. Curitiba: Ludo, 2003.

MORDUCHOWICZ, R. *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

NÓVOA, A. (Organizador) *Devolver a formação de professores aos professores*. In: Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione. 2006.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10ª ed. ver. e atual. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

PEGORARO, C. V. M. *Animação e quadrinhos Disney: Produção cultural no início do século XXI*. 2016. 418p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes - USP, São Paulo: 2016.

PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.9, 71-79, set. 2003.

_____. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUEIROZ, L. R. S. *Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural*. Barbacena: 2015. Música e Educação. Série Diálogos com o som, vl. 2. Disponível em < <http://eduemg.uemg.br/arquivos/2015%20-%20MUSICA%20E%20EDUCACAO%20-%20SERIE%20DIALOGOS%20COM%20O%20SOM%20VOL.%202.pdf>> Acesso em 02 jul. 2018.

RAMOS, S. N. *Música, Televisão e Crianças: uma investigação sobre processos de recepção*. Uberlândia: Anais da ABEM, 2001. Disponível em: < <https://docslide.com.br/documents/abem2001-55ab5a22b0b68.htm>> Acesso em 02 jul. 2018.

_____. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade*. 2003. Vl. 11, n. 9 Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/401/328>> Acesso em 02 jul. 2018.

PEREIRA, M. F. e MOREIRA, A. L. I. G. *Considerações sobre o uso da música erudita na educação básica*. João Pessoa: 2012. Anais da ANPPOM.

RANCIERE, J. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

REYS, M. C. D. *Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias*. 2011. VI. 3 n. 3. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo5_3.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.

RODRIGUES, H. *O que acontece quando aprecio música? Uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: 2007. Anais da ANPPOM. Disponível em <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_HRodrigues.pdf> Acesso em 02 jul. 2018.

SADIE, S. *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

SOUZA, C. M. N. *Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia*. 2013. v.21, n.31. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/72/57>> Acesso em 02 jul. 2018.

SUBTIL, M. J. D. *Música midiática & gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

_____. *Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos*. 2005. VI. 13 n. 13 Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/326>> Acesso em 02 jul. 2018.

THOMAS, B. *Walt Disney o mago da tela*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1969.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. Martins Fontes: São Paulo, 2014.

_____. *Psicologia da Arte*. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

ANEXOS
ANEXO A - ANAIS DA ABEM

Título	Autor/es	Resumo	Palavras-chave	Instituição
<p>X ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p><i>Educação Musical Hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.</i></p> <p>Uberlândia - MG, 07 a 11 de outubro de 2001.</p>	Silvia Nunes Ramos	Música, Televisão e Crianças: uma investigação sobre processos de recepção.	* * *	* * *
<p>XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p><i>Pesquisa e formação em Educação Musical.</i></p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, 08 a 11 de outubro de 2002.</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p><i>Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical.</i></p>	* * *	* * *	* * *	* * *

Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Florianópolis, SC, 21 a 24 de outubro de 2003.				
XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM Conservatório Brasileiro de Música (CBM) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) Rio de Janeiro, 18 a 22 de outubro de 2004.	Patrícia Peres Niágara Cruz Ronal Silveira	Era uma vez... a caixa de Pandora: uma análise crítica da leitura realizada do programa 'Novo mundo da imaginação' Resumo. Este texto é parte de um trabalho final apresentado na disciplina Educação Musical, ministrado pelo Prof. José Nunes, no Curso de Pós-Graduação da UNI-RIO. A proposta inicial é analisar um episódio do quadro "Era Uma Vez", apresentado no programa "Xuxa no Mundo da Imaginação". A análise é inicialmente musical, mas outras questões são levantadas levando-se em consideração a importância dos meios de comunicação, em especial a televisão, e os veículos utilizados por ela (programas, comerciais, desenhos) para alcançar o público infantil.	***	UNI-RIO
XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Educação Musical e Diversidade: espaço e ações profissionais</i> Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 a 28 de outubro de 2005.	***	***	***	***
XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Educação Musical: produção científica, formação de professores, políticas públicas e impactos na sociedade.</i>	Mônica de Almeida Duarte Fernanda Lopes Alves	A análise retórica da trilha sonora do programa televisivo Castelo Rá-Tim-Bum: resultados parciais Resumo: Esta comunicação trata dos resultados parciais da investigação voltada para a análise da trilha sonora do programa televisivo "Castelo Rá-Tim-Bum", Rede Brasil. A metodologia de análise foi proposta por Amparo Porta, investigadora espanhola, que chega aos sentidos do discurso musical por meio de três níveis de aproximação e seus elementos de referência: (1) O verossímil referencial: as qualidades sonoras e características de estilo; (2) O verossímil poético: a estrutura musical do quadro televisivo, sua construção e tipos de finalização; (3) O verossímil tópico: o caráter ideológico do conjunto do texto musical. Depreender	***	UNIRIO

<p>Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa, 17 a 20 de outubro de 2006.</p>		<p>os sentidos, dentre eles o da infância, veiculados pela trilha sonora de programa televisivo voltado para o público infantil resvala nos estudos do campo da Pedagogia Geral e da Música por tratar dos processos de construção e veiculação de conhecimento sobre aspectos sociais relevantes para a educação.</p>		
<p>XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p>Congresso Regional da ISME na América Latina</p> <p><i>Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações</i></p> <p>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Campo Grande, 8 a 11 de outubro de 2007.</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>
<p>XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p><i>Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical</i></p> <p>Universidade Estadual Paulista de São Paulo – Instituto de</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>

Artes São Paulo, 8 a 11 de outubro de 2008				
XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical <i>O ensino da música na escola: compromissos e possibilidades.</i> Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Maringá Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009.	* * *	* * *	* * *	* * *
XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM <i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas</i> Universidade Federal de Goiás Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 1.	* * *	* * *	* * *	* * *
XIX ENCONTRO ANUAL DA	* * *	* * *	* * *	* * *

<p>ABEM</p> <p><i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas</i></p> <p>Universidade Federal de Goiás</p> <p>Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 2.</p>				
<p>XX ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p><i>A Educação Musical no Brasil do Século XXI</i></p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME, Vitória- ES, 07 a 10 de novembro de 2011.</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XXI ENCONTRO ANUAL DA ABEM</p> <p><i>Ciência, Tecnologia e Inovação: perspectivas para pesquisas e ações em educação musical.</i></p> <p>UNB, Pirenópolis - GO, 04 a 08 de novembro de 2013 .</p>	Luísa Vogt Cota	<p>Imaginar, Criar e Brincar: experiências de aprendizagens de música por meio do filme Rio</p> <p>Resumo: o presente trabalho se refere a um recorte da pesquisa concluída intitulada “Experiências de aprendizagens de música por meio do filme Rio”. A pesquisa qualitativa teve como suporte teórico alguns conceitos de Lev. S. Vygotski e como opção metodológica a Pesquisa-ação em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Uberlândia com uma turma de crianças de cinco anos de idade. Nesta comunicação, a categoria da experiência de aprender a partir da imaginação, da criação e do brincar elucidam algumas atividades realizadas na coleta de dados bem como, a participação e as colocações das próprias crianças. Os resultados parciais mostram possibilidades de ampliação</p>	Filme de animação, Educação Infantil, imaginário.	Universidade Federal de Uberlândia

		dos estudos na Educação Musical a partir da abordagem de produtos culturais midiáticos no âmbito da escola básica.		
--	--	--	--	--

ANEXO B - REVISTA DA ABEM

Ano / Número	Autor/a		Palavras-chave	Instituição
1992, ano 1, n.1 maio 1992	* * *	* * *	* * *	* * *
1995, ano 2, n. 2 jun. 1995	* * *	* * *	* * *	* * *
1996, ano 3, n.3 jun.1996	* * *	* * *	* * *	* * *
1997, <u>ano 4, n. 4 set.1997</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2000, <u>n. 5 set. 2000</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2001, <u>n. 6 set. 2001</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2002, <u>n. 7 set. 2002</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2003, <u>n. 8 março 2003</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2003, <u>n. 9 set. 2003</u>	Sílvia Nunes Ramos	Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade Resumo. O presente estudo investiga como modelos musicais televisivos se manifestam na expressão musical de crianças em fase inicial da escolarização.	educação musical aprendizagem	Centro Universitário UNIVATES (Vale do Taquari)

		Tomando como referência as teorias sobre aprendizagem social e televisão (Brée, 1995; Ferrés, 1996, 2000; Lurçat, 1998; Morduchowicz, 2001), pedagogia crítica (Giroux, 1999; Giroux; McLaren, 1995) e sobre a educação musical no cotidiano (Souza, 2000), a pesquisa tem como questões centrais: o que as crianças aprendem de música com programas de televisão? Como interpretar essas experiências vividas pelas crianças? A coleta de dados foi realizada com um grupo de 12 crianças, de 9 e 10 anos, em uma escola pública de Porto Alegre (RS). O estudo contribui para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e os processos de apropriação musical televisiva.	social televisão	
2004, <u>n.10 março 2004</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2004, <u>n.11 set. 2004</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2005, <u>n.12 março 2005</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2005, <u>n. 13 set. 2005</u>	Maria José Dozza Subtil	Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos Resumo. O presente trabalho resulta de pesquisa realizada com crianças de 9 a 11 anos, objetivando compreender as representações que elas constroem a partir do consumo e da fruição de músicas veiculadas pela mídia e o gosto musical decorrente. As considerações apresentadas estão embasadas em questionários, entrevistas, observações em sala de aula, além de propostas de apreciação de músicas e programas midiáticos. As análises ancoram-se em estudos sobre representações sociais, especialmente de Moscovici e nos conceitos de habitus e poder simbólico em Bourdieu. As representações que emergiram das análises revelam o processo de socialização a que são submetidas as crianças. O trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos habitus incorporados e manifestos nessas representações. Nesse contexto, este trabalho reflete sobre a necessidade da escola de reavaliar o seu papel na perspectiva da educação para e com a mídia.	história do gosto musical práticas musicais midiáticas educação escolar	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

2006, <u>n.14 março 2006</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2006, <u>n. 15 set. 2006</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2007, <u>n.16 março 2007</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2007, <u>n. 17 set. 2007</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2007, <u>n. 18 out. Número Especial 2007</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2008, <u>n.19 março 2008</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2008, <u>n. 20 set. 2008</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2009, <u>n.21 março 2009</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2009, <u>n. 22 set. 2009</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2010, <u>n.23 março 2010</u>	* * *	* * *	* * *	* * *
2010, <u>n. 24 set. 2010</u>				

	***	***	***	***
<u>2011, v.19, n.25 jan./jun 2011</u>	***	***	***	***
<u>2011, v.19, n.26 jul./dez 2011</u>	***	***	***	***
<u>2012, v.20, n.27jan./jun 2012</u>	***	***	***	***
<u>2012, v. 20, n. 28 Número Especial 20 anos 2012</u>	***	***	***	***
<u>2012, v. 20,n.29 jul./dez 2012</u>	***	***	***	***
<u>2013, v.21, n.30 jan./jun 2013</u>	***	***	***	***
2013, v.21, n.31 jul./dez.2013	Cristiane Magda Nogueira de Souza	<p>Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia</p> <p>Resumo: As relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, escola, família e mídia, constituem o foco deste ensaio. Compreendendo que tais relações definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura, refletimos a respeito dos processos educativos que permeiam a formação musical dos indivíduos, enquanto seres sociais dotados de individualidades. O enfoque deste trabalho, portanto, é a educação musical, permeada por áreas afins, como a sociologia, a etnomusicologia e a educação, incorporando seu potencial sociocultural dinâmico e expandindo sua compreensão.</p>	educação musical identidade cultura	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
2014, v.22, n.32				

	***	***	***	***
2014, v.22, n.33	***	***	***	***
2015, v.23, n.34	***	***	***	***
2015, v.23, n.35	***	***	***	***
2016, v.24, n.36	***	***	***	***
2016, v.24, n.37	***	***	***	***

ANEXO C - REVISTA MEB - ABEM

Número / Ano	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
Vol.01 N.01 Outubro de 2009	* * *	* * *	* * *	* * *
Vol.02 N.02, Setembro de 2010	* * *	* * *	* * *	* * *
Vol.03 N.03, Setembro de 2011	Maria Cristiane Deltregia Reys	<p>Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias</p> <p>O texto apresenta ideias para o ensino de música na educação básica a partir da sonorização de histórias, sendo abordadas diferentes perspectivas para o trabalho do professor especialista e não especialista em música. Atividades com histórias são um meio eficiente de desenvolver conteúdos musicais, envolvendo e motivando as crianças para o fazer musical. A proposta possibilita integrar diferentes tipos de histórias a atividades de composição, apreciação e <i>performance</i>, potencializando o desenvolvimento da expressão, percepção, interpretação e criatividade em música. As histórias sonorizadas representam ainda um meio de articular as linguagens artísticas em uma proposta curricular integrada.</p>	educação musical música na escola básica histórias sonorizadas	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Vol.04 N.04, Novembro de 2012	* * *	* * *	* * *	* * *

Vol.05 / N. 05 Novembro de 2013	* * *	* * *	* * *	* * *
Vol.06 / N. 06 Novembro 2014	* * *	* * *	* * *	* * *
Vol. 07 / N. 07/08, 2016	* * *	* * *	* * *	* * *

ANEXO D - ANAIS DA ANPPOM

Ano / Número	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
III ENCONTRO DA ANPPOM Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, 23 a 28 de 09 de 1990.	* * *	* * *	* * *	* * *
VIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM Tema: <i>Articulações entre o discurso musical e o discurso sobre música</i> Apoio: CNPq/ CAPES/ Universidade Federal da Paraíba/ Governo do Estado da Paraíba/ Instituto Italiano de Cultura. João Pessoa/PB 18a 22 de 09 de 1995.	* * *	* * *	* * *	* * *
XII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM Tema: <i>500 Anos de Música no Brasil</i> Fundação Luis Eduardo Magalhães Salvador, Bahia, 24 a 26 de Outubro 1999.	* * *	* * *	* * *	* * *

<p>XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Música no século XXI: Tendências, perspectivas e paradigmas – Vol I e Vol.II</i></p> <p>Escola de Música da UFMG.Belo Horizonte 23 a 27de abril de 2001</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XIII Encontro Nacional da ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Música no século XXI: Tendências, perspectivas e paradigmas – Vol II</i></p> <p>Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte,2 a 2 de abril de 2001</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XIV CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 18 a 21 de agosto de 2003.</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XV CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 18 a 22 de junho de 2005.</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XVI CONGRESSO DA</p>	João Fortunato Soares de	Meios de comunicação de massa e sua utilização nos processos de ensino e	Música	UFBA

<p>ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Música em Contexto</i></p> <p>Universidade de Brasília. Brasília, 28 de agosto a 1º de setembro de 2006.</p>	<p>Quadros Júnior</p>	<p>aprendizagem de música</p> <p>Resumo: Este artigo discutirá sobre o papel da mídia nos processos de aprendizagem musical do aluno, verificando de que forma ela pode ser utilizada como auxílio no estudo musical. Acreditando que o triângulo “música – mídia – aprendizagem musical” seja o pilar da educação musical na atualidade, buscaremos expor momentos referentes à evolução da mídia e sua ligação com a música, demonstrando de que maneira ela colaborou para o desenvolvimento do mercado fonográfico brasileiro. Em seguida, apresentaremos um relato onde a mídia foi utilizada como recurso para o ensino de violão. E, por fim, apresentaremos sugestões para o professor de música na atualidade.</p>	<p>Mídia</p> <p>ensino- aprendizagem</p> <p>educação musical</p>	
<p>XVII CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Instituto de Artes da UNESP / Universidade Estadual Paulista São Paulo, 27 a 31 de agosto de 2007.</p>	<p>Henderson Rodrigues</p>	<p>O QUE ACONTECE QUANDO APRECIO MÚSICA? UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.</p> <p>RESUMO: É inegável o valor da apreciação para a educação musical, porém é necessário um aprofundamento da abrangência e do universo próprio desta atividade. No último século observamos o aprofundamento de diversas teorias musicais e correlatas como as teorias da semiótica musical, da informação aplicada à música entre outras. Sendo assim, nesta comunicação, procuraremos traçar um paralelo entre as teorias que abordam a dimensão da escuta e apreciação musical como os desenvolvidos por J. J. Nattiez, dentro da semiótica musical, e a idéias de Pierre Schaeffer sobre objetos sonoros.</p>	<p>Apreciação musical</p> <p>Objeto sonoro</p> <p>Semiótica aplicada</p>	<p>UFPB</p>
<p>XVIII CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Universidade Federal da Bahia Salvador, 1 a 5 de setembro de 2008</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>
<p>XIX Congresso da ANPPOM</p> <p>Instituto de Artes, Universidade Federal do Paraná/ UFPR. Curitiba, agosto de 2009</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>	<p>* * *</p>

<p>XX CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Tema: <i>A pesquisa em música no século 21: trajetórias e perspectivas</i></p> <p>Universidade Estadual de Santa Catarina / UDESC. Florianópolis: 23 a 27 de agosto de 2010</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XXI CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Música, Complexidade, Diversidade e Multiplicidade: Reflexões e Aplicações Práticas.</i></p> <p>Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 22 a 26 de agosto de 2011</p>	<p>Luísa Vogt Cota</p> <p>Sônia Tereza da Silva Ribeiro</p>	<p>VAI DAR SAMBA: PRÁTICAS E PROCESSOS MUSICAIS EM CENAS DO FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL</p> <p>Resumo: Esta comunicação se refere à pesquisa em andamento e quer compreender de que forma práticas e processos musicais estão sendo produzidas e/ou ensinadas por meio de filmes. A pesquisa qualitativa fundamenta o estudo que utiliza fontes bibliográficas e audiovisuais. A metodologia se constitui da apreciação e seleção de filmes infantis nacionais bem como da análise das narrativas e ações de personagens. Os resultados parciais elucidam alguns fenômenos de representações em que as cenas fílmicas constituem-se de significados para pensar e ensinar princípios, práticas e processos educativo-musicais. A pesquisa é relevante por ampliar o campo de estudos da Educação Musical na análise de produtos culturais midiáticos.</p>	<p>Educação Musical</p> <p>filme de animação infantil</p> <p>cinema nacional</p> <p>processos e práticas musicais</p>	UFU
<p>XXII CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Produção de conhecimento na área de música</i></p> <p>Universidade Federal da Paraíba / UFPB, 27 a 31 de agosto de 2012</p>	<p>Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira</p> <p>Marcelo Fernandes Pereira</p>	<p>Considerações sobre o uso da música erudita na educação básica.</p> <p>Resumo: este artigo discute o uso da música erudita na educação básica, partindo de considerações históricas e apresentando reflexões realizadas na disciplina de Prática de Ensino em Música, do curso de Licenciatura da UFMS. O referencial teórico parte dos escritos de Adorno e as considerações finais buscam uma possível síntese do assunto tratado, à luz de citações de Swanwick, Gainza e Maura Penna.</p>	<p>indústria cultural</p> <p>educação musical</p> <p>formação docente</p>	UFMS
<p>XXIII CONGRESSO DA ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Produção de conhecimento científico,</i></p>	* * *	* * *	* * *	* * *

<p><i>artístico, tecnológico e filosófico na área de música: perspectivas e desafios atuais.</i></p> <p>Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN. Natal, 13 a 23 de agosto de 2013</p>				
<p>XXIV Congresso da ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Pesquisa em música e diversidade: sujeitos, contextos, práticas e saberes</i></p> <p>São Paulo/SP, 25 a 29 de agosto de 2014.</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XXV Congresso da ANPPOM</p> <p>Tema: <i>“Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas”.</i></p> <p>Vitória/ES, 17 a 21 de agosto de 2015</p>	* * *	* * *	* * *	* * *
<p>XXVI Congresso da ANPPOM</p> <p>Tema: <i>Criação musical, criações artísticas e a pesquisa acadêmica.</i></p> <p>Belo Horizonte/ MG, 11 a 26</p>	* * *	* * *	* * *	* * *

de agosto de 2016.				
--------------------	--	--	--	--

ANEXO E - REVISTA OPUS – ANPPOM

Ano / Número	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
1989 ano 1, n. 1 dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
1989 ano 1, n. 1 dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
1990 ano 2, n. 2 junho	* * *	* * *	* * *	* * *
1991 ano 3, n. 3 setembro	* * *	* * *	* * *	* * *
1997 ano 4, n. 4 agosto	* * *	* * *	* * *	* * *
1998 ano 5, n. 5 agosto	* * *	* * *	* * *	* * *
1999 ano 6, n. 6 agosto	* * *	* * *	* * *	* * *
2000 ano 7, n. 7 outubro	* * *	* * *	* * *	* * *
2002 ano 8, n. 8 fevereiro	* * *	* * *	* * *	* * *
2003 ano 9, n. 9 dezembro				

	* * *	* * *	* * *	* * *
2004 ano10, n.10 dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
2005 v. 11, v. 11 dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
2006 v. 12, v.12 dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
2007 v.13, n. 1 junho	* * *	* * *	* * *	* * *
2007 v.13, n. 2, dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
2008 v.14, n. 1, Junho	* * *	* * *	* * *	* * *
2008 v.14, n. 2, dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
2009 v. 15, n. 1, p. 110-125, junho	* * *	* * *	* * *	* * *
2009 v. 15, n. 2, dezembro	* * *	* * *	* * *	* * *
2010 v. 16, n. 1, p. 30-47, junho	* * *	* * *	* * *	* * *
2010 v. 16, n. 2, dezembro				

	***	***	***	***
2011 v. 17, n.1, junho	***	***	***	***
2011 v. 17, n.2, dezembro	***	***	***	***
2012 v. 18, n.1, Junho	***	***	***	***
2012 v. 18, n.2, dezembro	***	***	***	***
2013 v. 19, n. 1, p. 187-214, junho	***	***	***	***
2013 v. 19, n. 2, dezembro	***	***	***	***
2014 v. 20, n.1 junho	***	***	***	***
2014 v. 20, n.2, dezembro	***	***	***	***
2015 v. 21, n.1, Junho	***	***	***	***
2015 v. 21, n.2, setembro	***	***	***	***
2015 v. 21, n.3, dezembro				

	***	***	***	***
2016 v. 22, n.1, junho	***	***	***	***
2016 v. 22, n.2, dezembro	***	***	***	***